REVUE
Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME LVII

Juillet-Décembre 1910

COULOMMIERS
Imprimerie Paul BRODARD.

PUBLICATION MENSUELLE

REVUE
Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME
Cinquante-septième

1910
Juillet-Décembre



PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

Nlle série. Tome LVII. N° 7 15 Juillet.

REVUE
Pédagogique

L'École sur mesure.

Sous ce titre paradoxal reparaît une question ancienne, mais renouvelée par la science. Dans les temps modernes l'enseignement collectif a de plus en plus remplacé l'enseignement individuel, et l'école publique a reçu une organisation de plus en plus systématique et uniforme qui soumet aux mêmes programmes, méthodes, examens, disciplines tous les enfants de même âge, imposant une commune mesure aux plus diverses formes d'esprit et de caractère. Sous l'effort d'un intellectualisme égalitaire le régime de l'école se rapproche de celui de la grande manufacture qui opère en gros, d'après des procédés mécaniques toujours plus savants, et dont les produits sont toujours plus réguliers.

Cependant à cette tendance résistent encore certaines théories pédagogiques inspirées de Montaigne ou de Rousseau — et la pratique scolaire elle-même. La vie impose une certaine spécialisation de l'enseignement pour l'adapter aux sexes, aux aptitudes, aux carrières. Nous créons des enseignements régionaux et des écoles pour les anormaux. Les bons maîtres dans toutes les écoles savent mettre des différences entre les élèves. Et l'observation psychologique nous montre en chaque individu une originalité que défend jusqu'à l'outrance l'individualisme d'un Nietzsche ou d'un Stirner. C'est ce que vient confirmer une

psychologie plus savante, proprement expérimentale, et qui pense réussir, par des procédés de plus en plus déliés et rigoureux, à *mesurer* les facultés intellectuelles ou morales. Si bien qu'on pourrait prendre les mesures de l'esprit comme du corps, et les noter en chiffres sur une fiche psychométrique. Ainsi précisée la psychologie réclame une éducation adaptée à chaque enfant, et qui fasse à chacun un habit à sa taille, en un mot (qui est le mot du docteur Claparède) *l'école sur mesure*.

Il faut accorder la plus grande attention à cet effort qui tend à constituer une science exacte de l'enfant et à renouveler, ou même à transformer par une véritable révolution toute la pédagogie. Essayons d'en résumer et d'en apprécier les plus récentes expressions[1].

Mlle le Dr Joteyko, directrice de la *Revue psychologique*, dans un rapport au dernier congrès de Psychologie (Genève 1909), a tracé le programme d'une psychologie non seulement qualitative mais quantitative de l'enfant. Une analyse méthodique, poursuivie à travers de nombreuses expériences, doit nous donner les courbes des différentes déterminations qui varient avec le temps : taille, poids, mémoire, attention, etc. Mais chacune de ces courbes représente une fonction de multiples variables, qui agissent sur elle en des sens divers. Si bien que les erreurs sont fréquentes de ceux qui les interprètent trop simplement, et déclarent par exemple la sensibilité tactile inversement proportionnelle à la fatigue intellectuelle, ou l'attention volontaire à la température. Seules les méthodes mathématiques nous tireront de ce dédale. Les faits une fois constatés, il faut en exprimer les éléments en quantités, comme l'auteur l'a fait pour la courbe de la fatigue ergographique. Cette courbe empiriquement construite, elle y a reconnu une parabole du 3e degré, dont elle pense avoir établi les constantes ou paramètres, facteurs constitutifs de la fatigue (action des centres nerveux luttant contre la paralysie du muscle, diminution des réserves d'hydrate de carbone, intoxication du muscle). On conçoit qu'on puisse de même construire et analyser la courbe de la sensibilité ou de l'attention, et en calculer le développement avec les caractéris-

1. Il faut rappeler ici le très intéressant ouvrage de M. van Biervliet, *La psychologie quantitative*, Alcan, 1907.

tiques propres du sexe, de l'âge, du milieu social, de la race, etc. Après quoi la synthèse, combinant les diverses déterminations qui composent l'individu, permettra de fixer sa courbe générale et son équation.

On voit jusqu'où va ce programme et combien il est séduisant pour certains esprits de tout mesurer, d'espérer tout calculer et prédire. Mlle Joteyko met à cette entreprise beaucoup de science, de zèle, d'ingéniosité de méthode aussi[1]. Et certes il faut s'efforcer de soumettre aux mathématiques tout ce qu'elles peuvent atteindre. Mais ici il faut d'abord admettre ce *postulat* de la théorie que les faits psychologiques sont des quantités mesurables, et le sont tous, faute de quoi les perturbations ne seraient pas calculables. En l'admettant — et l'on sait que la discussion n'est pas close — il resterait à montrer que nous sommes ou serons un jour à même de poser avec certitude toutes ces équations et de les résoudre dans la formidable complexité des causes contingentes ou non de perturbations. C'est tout l'avenir — ni plus ni moins — que l'on prétend ainsi tenir en formules mathématiques. La physique actuelle n'est-elle pas beaucoup plus empiriste, sinon radicalement empiriste? D'autre part, il faut déjà un temps prodigieux pour calculer les positions relatives de trois corps simplement soumis à la loi d'attraction; comment seront possibles ou pratiquement utilisables les calculs de cette mécanique morale et sociale? Mais, je le répète, c'est le principe qu'il faudra d'abord démontrer, et la réduction de toute qualité à la quantité. En tout cas, les résultats actuels sont fort limités. On ne voit pas bien dans les exemples donnés si la mémoire orthographique exige ou non une forte « somme de visualité » ni que cela soit mathématiquement calculé. Où est la psychologie quantitative dans cette conclusion qu'un enfant, pour apprendre à lire, peut remplacer l'aptitude visuelle par une « forte somme d'attention soutenue », ou dans cette autre (qui n'ajoute rien à « l'ancienne psychologie ») « qu'une personne ayant un grand don d'orateur peut produire un effet totalement opposé si une influence perturbatrice, par exemple la timidité, vient à l'inhiber au moment de prendre la parole »? La tentative d'analyser d'abord

1. Voir la première partie de son rapport, et ses études de la *Revue psychologique*.

des facultés isolées pour traiter ensuite l'individu comme une résultante n'est pas nouvelle; ce schématisme, si élégant chez Taine, a été vivement critiqué, par W. James entre autres. Et M. Binet écarte nettement la prétention de vouloir par des tests d'analyse décomposer un individu. L'enquête sur le talent de Zola a manqué la réalité même. Ce schématisme ne serait légitime que si chacun de ces facteurs pouvait être vraiment isolé et calculé, et si l'on avait aussi un procédé mathématique de synthèse. Ce sont d'intéressantes mais hypothétiques espérances.

L'idée de mesure est moins rigoureuse dans des ouvrages qui en défendent pourtant la formule, comme celui de M. Schuyten sur l'*Éducation de la femme*[1] qui est un manuel de pédagogie expérimentale. Il résume, comme un travail de laboratoire, les recherches des principaux expérimentateurs et celles de l'auteur sur les mesures du corps, la force musculaire, la droiterie, les organes des sens, la fatigue intellectuelle, la mesure de l'intelligence, les horaires et programmes d'enseignement. Quant à l'éducation de la femme elle n'est au premier plan que dans quelques chapitres, surtout celui qui discute le féminisme, et dans la troisième partie qui traite de l'éducation domestique. L'auteur aime à se réclamer de la pure expérience, et même à se proposer à l'imitation de tous « dans la recherche impartiale et sûre des problèmes pédagogiques fondamentaux. » On sait en tous cas sa compétence et qu'il dirige, avec le service pédologique d'Anvers, la publication du *Paedologisch Jaarboek*. Il y a donc profit à se renseigner auprès de lui; il nous dira l'étendue et l'ingéniosité de ces recherches, la valeur des résultats actuels, leurs limites aussi, que les esprits imprudents ou de parti-pris méconnaissent ou dissimulent. D'après ce que l'on sait sur le développement de la taille, du poids, de la force musculaire, M. Schuyten pense montrer l'influence déprimante de la misère et de l'école, et que les classes aisées produisent des enfants plus vigoureux. Mais il reconnaît que les lois de ces variations sont difficiles à découvrir, qu'après d'innombrables mesures on sait seulement les choses en gros, en d'utiles généralités, que les preuves manquent de certaines opinions; par exemple il ne faut pas dire trop simple-

1. 1 vol. de la *Bibliothèque biologique et sociologique de la femme*, in-12, 458 p., Paris, O. Doin, 1908.

ment que les individus les plus intelligents sont en moyenne les plus grands et les plus lourds.

Il résume les recherches sur la fatigue scolaire et escompte des démonstrations prochaines. Mais si l'élève s'épuise à mesure que la classe se prolonge, on ne sait encore où commence le surmenage, et nos connaissances ne sont pas encore assez avancées pour fixer des conclusions pratiques : les travaux intellectuels peuvent fort bien, par exemple, ne pas se traduire en fatigue musculaire (v. p. 212). M. Schuyten a plus de confiance à l'esthésiométrie qu'aux autres méthodes; mais « on n'a rien de positif sur les diverses branches d'enseignement »; et les chiffres qu'il rapporte ne justifient peut-être pas sa confiance même. Il faut « matérialiser les phénomènes spirituels sans quoi on n'explique rien ». Reste à voir si pour les expliquer ainsi on ne les dénature pas. Et « la mesure scolaire de l'intelligence n'a aucune valeur jusqu'ici » (p. 265)[1]. Il est à peine besoin de souligner l'importance d'une telle déclaration. Du moins il faut ajouter que, pour l'auteur, tout est faussé ici parce que l'école est un milieu anormal où l'enfant cesse d'être lui-même. Il propose lui-même pour cette mesure, avec un exemple particulier, un programme d'analyse complète : 1° anthropométrique, 2° psychophysiologique. Et ce programme paraît fort plausible; mais l'enquête est bien limitée, et les résultats en sont minces sur l'imagination, le sentiment, le caractère, bien insuffisantes en tous cas, à trancher la question religieuse.

Je trouve partout, avec ce souci d'esprit critique (sauf sur ce dernier point), la tendance à se fier déjà pour la pratique aux résultats de l'expérimentation. Par exemple, c'est l'ergographe ou l'esthésiomètre qui condamne l'enseignement de l'après-midi. « De fait on rencontre peu d'attention le soir ». Est-ce bien un fait si général? Et les résultats sont trop variables, les expériences trop peu nombreuses encore ou trop contradictoires (par exemple celles qui concernent l'état sanitaire des enfants ou la température du corps) pour nous assurer qu'il en est ainsi *toutes choses égales d'ailleurs*. Mieux encore, elles montreraient que la

1. Dans le Pædologisch Jaarboek de 1908-1909, il propose de classer les enfants d'après l'esthésiométrie et la mémorisation. — Voir *Revue psychologique*, septembre 1909.

classe de 2 à 3 vaut mieux que celle de 11 à midi, puisque l'attention y est plus grande. D'autre part, si elles montrent, utilement du reste bien que la chose fût connue, que la continuité du travail est fatigante et qu'il est absurde, en raison de la digestion, de placer des classes à 1 heure ou même à 2 heures, cela ne conclut pas en bloc contre tout travail de l'après-midi et contre un horaire mieux compris. Et en effet, après s'être prononcé contre tout enseignement de l'après-midi pour enrayer les méfaits de l'école, M. Schuyten propose lui même ou accorde (p. 329) que le travail recommence à 3 heures.

Il semble d'abord demander à l'expérimentation de fixer la durée des leçons à 25 minutes pour les enfants et 50 pour les classes supérieures. Et l'on s'étonne de voir mesurer *ne varietur* le temps d'une classe d'après des expériences sur des exercices simples, uniformes, monotones, abêtissants, de copiage ou d'additions, comme si le travail d'une classe était toujours et purement machinal, comme si l'objet de l'enseignement et surtout la valeur du maître ne changeaient pas les choses du tout au tout, et ne rendaient pas illusoires des expériences trop simples[1]. Mais M. Schuyten a le sens de la pratique scolaire; il sait les effets de la « stimulation », ou de l'intérêt et du talent ou des dispositions des individus. Il donne donc au maître la liberté, d'abord d'abréger la leçon et même de quitter l'école avec ses élèves, en fin de compte « d'achever son programme comme il l'entend », ce qui l'autorise sans doute à prolonger la classe au-delà des 25 ou des 50 miuutes s'il sent que les élèves le suivent et profitent. En tous cas, voilà très sagement posé le principe qu'à la *science* expérimentale, encore imparfaite du reste, il faut ajouter le talent et l'*art* personnels du maître. Très prudemment aussi M. Schuyten conclut sur les examens (la question n'est guère étudiée que pour Anvers) que « le problème est encore insoluble. » Après avoir dit que tout le travail de l'élève doit être fait à l'école et que les devoirs faits à la maison sont *toujours* inférieurs (où en est la preuve expérimentale ?), il admet pour un âge

1. Me permettra-t-on de renvoyer sur cette question à mon rapport au *Congrès international d'Hygiène scolaire de Londres*, 1907, et à celui de mes collègues MM. Burgerstein et Gurlick dont les conclusions étaient toutes semblables ?

relativement avancé (?) des rédactions, problèmes, etc. faits à la maison. Voilà une question vite et trop vite tranchée : pourtant, ici encore, l'esprit pratique retrouve son droit. En résumé, ce manuel de pédagogie expérimentale montre la valeur qui est très positive, mais aussi l'insuffisance actuelle de cette nouvelle science.

Quoi qu'il en soit, M. Schuyten s'en autorise pour conclure vigoureusement contre l'école qui, tenant dès le jeune âge et pour de longues heures les enfants enfermés, assis, appliqués à un travail cérébral, les déprime et les déforme. Conclusion fort plausible, après tout, mais dont la démonstration devrait être demandée à une enquête beaucoup plus vaste, étendue à tous les pays.

Tout ceci convient sans doute à l'éducation des filles. Mais l'école sur mesure doit aussi prendre la mesure de leurs aptitudes particulières. Ce qui les concerne spécialement se trouve dans deux morceaux essentiels : la discussion sur le féminisme et le chapitre sur l'éducation domestique. On ne saurait se déclarer plus nettement contre le féminisme, l'égalité intellectuelle des sexes, et la virilisation de la femme, que la nature a faite pour la maternité. Je laisse ici cette argumentation, ou ce plaidoyer passionnément discuté par les féministes, et qui se fonde sans doute en partie sur des données positives, mais non sur la « mesure de l'intellectualité » que l'expérimentation ne nous donne pas encore. Disons seulement que l'auteur, d'un point de vue scientiste assez étroit, ne prend comme criterium de la valeur intellectuelle que le travail de laboratoire, sans reconnaître la supériorité de l'intuition chez la femme. Il montre toutefois, par une statistique encore limitée à Anvers[1], que les intellectuelles sont ou tendent à être stériles, et ainsi ne peuvent être que des exceptions. C'est donc une faute, un crime social que de vouloir, en intellectualisant ou virilisant les femmes, les détourner de leurs nobles et hautes fonctions. Rien n'est plus funeste à la famille, à l'humanité, c'est-à-dire à la

1. On regrette plus d'une fois que ce livre français et d'une collection française s'adresse surtout à des Flamands, et ne dise rien ou à peu près rien de la France. Par exemple, il est inexact, au moins pour la France (et je pense aussi pour l'Amérique), que l'on tende de plus en plus à confier l'instruction des jeunes filles « à des professeurs mâles (*sic*) » (p. 378).

femme comme à l'homme. Et c'est l'éducation domestique, dont l'école la détourne, qui convient avant tout à la jeune fille. M. Schuyten reproduit ici tout un programme, belge encore, d'enseignement ménager. La mère a donc un rôle nécessaire; c'est à elle, en particulier, qu'il confie l'éducation sexuelle de la jeune fille, « enseignement qui ne peut être qu'individuel, et qui repose plus que n'importe quel autre sur la confiance et l'affection mutuelles. » Je ne saurais assez dire combien cette idée me paraît la seule idée juste; l'éducation sur mesure ainsi entendue est la vérité même.

L'ouvrage a des lacunes, que l'auteur justifie fort bien par sa méthode même, puisque les procédés du laboratoire ne s'appliquent pas encore à tout. Elles sont, par là même aussi, significatives. D'autre part, tout n'est pas traité ici par cette méthode, je l'ai déjà indiqué. M. Schuyten reconnait combien est riche chez la femme « la vie affective et de dévouement; et c'est le principe de sa doctrine que la femme doit rester femme. Or, chose étrange, l'analyse des sentiments et de l'éducation qu'ils comportent est presque omise. La puberté n'est traitée que par occasion, à propos des écoles « post-primaires », et seulement les accidents physiques de la puberté. Le chapitre sur l'éducation sexuelle est avant tout physiologique. Le reste, c'est-à-dire toute l'éducation morale, tient en quelques lignes de la dernière page. Il n'est pas dit un mot de l'éducation esthétique. Pourtant un sentiment du moins est, non pas analysé ou mesuré, mais plus d'une fois signalé : c'est le sentiment religieux. M. Schuyten n'en parle, brièvement et sèchement, que pour l'exclure de l'éducation. Suivant lui, l'État est coupable, en refusant par libéralisme et par intérêt électoral de supprimer tout enseignement confessionnel. Laissons ceci, qui est de la politique belge. Mais quand il ajoute que les petites filles élevées sans religion « sont beaucoup plus pures et moralement meilleures » (p. 282), c'est encore de la politique et non de la pédagogie. C'est du moins un parti pris subjectif qui décide, non une méthode objective. On compromet la psychologie expérimentale en prétendant qu'elle tranche aussi simplement, sur quelques exemples particuliers (auxquels il est si facile d'en opposer d'autres) des problèmes comme celui de la valeur morale, sociale ou éducative de la religion.

En somme à ce livre qui garde pour ailleurs ses avantages et sa valeur, il manque ce qui ne manque assurément point à l'auteur mais qu'il n'a point voulu mettre ici, sauf par accident, et qui y serait pourtant bien nécessaire. Car, pour comprendre et élever des fillettes et des jeunes filles, est nécessaire cette finesse de sympathie et d'instruction qui sait mieux que le dynamomètre ce qui se passe en leurs âmes délicates, cette affection attentive qui les comprend parce qu'elle se donne, ce sens artiste sans lequel le plus savant pédologue n'est pas un éducateur, le sentiment enfin sans lequel on ne saurait bien parler d'êtres de sentiment, ni leur parler. Et sans doute cela n'est pas chose de laboratoire; et cela échappe, pour longtemps encore sinon pour toujours, à l'esthésiométrie et à la statistique. Mais si on en fait abstraction pour tout objectiver, on risque fort de trop épaissir les choses et de laisser de côté l'essentiel de l'éducation de la femme. Il y a là des données qui ne sont pas encore mesurables!

Consultons M. Claparède qui a proposé le premier, si je ne me trompe, la formule de l'école sur mesure. Son nouveau livre[1] développe l'intéressant opuscule de 1905, et y ajoute une théorie séduisante, mais non pas tout expérimentale, du jeu et de l'intérêt. Ici encore le psychologue de laboratoire, très épris de ses méthodes, en reconnaît à l'occasion des limites, et accorde à W. James que la psychologie scientifique, tout à fait nécessaire, ne suffit pas à tout dans l'éducation. Il en résume l'histoire et la géographie, en quelques pages où l'on trouvera tout l'essentiel de la bibliographie, puis les problèmes en d'utiles mais trop sommaires indications, enfin les méthodes. Que de difficultés pour choisir une méthode, tenant soit à la nature et à la complication des faits, soit aux conditions techniques de la recherche. L'enfant, qui n'est pas un homme en miniature, ne peut s'observer lui-même. C'est l'adulte qui l'étudiera, aussi objectivement que possible, dans les gestes et paroles où il s'exprime, dans sa conduite, ses œuvres, sa structure physique et mentale, à travers les phases et accidents de son développement. On y emploiera l'observation et l'expérimentation, individuelles et collectives, qualitatives et quantitatives. La *psychométrie*

1. 1 vol., 283 p., Genève, Kundig, 1909.

semblerait devoir idéalement tout résumer. Pourtant « il est beaucoup de phénomènes psychologiques qui ne nous intéressent que par leur qualité ou par le fait même de leur présence »; la mesure mathématique n'est donc pas tout. Et il faut faire place à la méthode synthétique ou éducative qui enregistre les résultats de la pratique pédagogique : car c'est pour éduquer l'enfant qu'il faut le connaître. Ces résultats, M. Claparède ne les expose pas tous : il ne s'attache qu'aux « nouveautés » ou aux questions qu'il pense avoir lui-même renouvelées.

Telles, par exemple, celles du jeu et de l'intérêt. A quoi sert l'enfance, si longue dans l'espèce humaine? L'enfant est-il enfant parce qu'il manque d'expérience ou pour en acquérir? Question philosophique, déjà posée par Rousseau et qui est ici fort agréablement traitée, mais dont la solution sera plutôt métaphysique qu'expérimentale, puisqu'il s'agit de finalité. Du moins l'expérience montrera la nature à l'œuvre; et cette œuvre, suivant l'auteur, n'est pas l'accroissement régulier d'un homunculus préformé, mais une succession de créations ou formations, sans ordre apparent et comme par fusées. Ainsi la taille, le poids — ceci du moins se mesure — s'accroissent chacun par poussées plus ou moins brusques, alternant avec des ralentissements variables avec les individus, et qui pourtant se laissent classer en des périodes moyennes, non pas encore réduire scientifiquement à des lois. Car elles varient, de plus, avec les pays, les saisons (sur quoi l'on n'est pas d'accord), peut-être avec la vie scolaire. Des expériences, innombrables et insuffisantes, dénoncent tantôt une coïncidence de cette croissance avec celle de l'esprit, tantôt comme un antagonisme ou une alternance semblable à celle de la veille et du sommeil. L'enfant serait donc moins apte au travail dans ses crises de croissance, ce qui est fort vraisemblable; Schuyten, lui aussi, d'après les recherches de Schmid-Monard, accuse l'école qui n'en tient aucun compte.

Mais, encore une fois, à quoi sert l'enfance? A jouer pour apprendre à vivre, dit M. Claparède, qui développe ici toute une théorie du jeu. Pour l'enfant ce n'est ni un délassement, ni une dépense d'un superflu d'énergie, ni une récapitulation de l'évolution de la race, mais un exercice d'apprentissage; les diverses formes du jeu se comprennent comme préparations à

des tâches sérieuses; et la classification esquissée ici est fort intéressante sans être complète. Mais pourquoi exclure l'idée du superflu d'énergie qui est si manifeste chez les enfants et que réclame cette théorie même? Peu importe qu'elle n'explique pas les formes du jeu; si les enfants jouent c'est parce qu'ils ont, ayant à croître , plus de force qu'il n'en faut pour se conserver; le jeu stimule et relance cette activité même. L'imitation s'y ajoute et abrège l'apprentissage; elle n'est pas un instinct n'étant pas spécialisée, mais un appétit (ne faudra-t-il pas l'appeler, malgré tout, instinctif?), et qui sert à acquérir des fonctions, soit générales soit spéciales, y compris la sympathie qui serait, ce qui est fort contestable, un *effet* de l'imitation.

Ainsi les enfants doivent jouer longtemps à l'homme et à la femme; voilà la fonction de l'enfance. Ceci ne résout pas toute la question. Pourquoi l'homme ne naît-il pas adulte ou tout adapté à la vie, comme l'animal? La nature, faut-il ajouter, apparaît impuissante à le produire tout armé, comme Minerve; elle a besoin de longues années pour façonner un être supérieur, et ménager l'adaptation subtile de ses facultés à une vie que cette supériorité même complique à l'infini. En tout cas, M. Claparède a bien raison, « le propre de l'enfant c'est d'être un candidat. » Sa psychologie, au moins autant finaliste qu'expérimentale, déclare aussi que la nature risque d'être faussée en ses mécanismes par la civilisation, et que l'intérêt de l'espèce réclame la spécialisation des sexes. Elle est nettement, comme celle de M. Schuyten, hostile au féminisme qui virilise la femme (v. p. 116).

Et voici encore, rattachée à la précédente, une thèse qui ne se fonde pas sur des mesures de laboratoire. C'est celle de l'éducation attrayante, qui est bien connue et toujours incomplète, mais dont certains arguments sont aiguisés ici par l'esprit de l'auteur. On enseignera, dit-il, l'effort, mais non pas par l'effort : il omet de démontrer que l'exercice n'est pas nécessaire à développer l'aptitude, et comment devient fausse ici la loi psychologique de l'habitude et de l'entraînement. Le surmenage conduit à la neurasthénie : sans doute, mais l'abus du jeu et du sport y conduit aussi et parfois à la mort. La verve de M. Claparède s'amuse à accuser l'effort du thème latin de ne pas

engendrer les vertus civiques! Soit; mais montre-t-il que tous les écoliers soumis à la discipline de l'effort en ont été pour la vie affaiblis? Voilà l'argument positif que réclame la méthode expérimentale.

Mais l'effort, si l'on s'y prend bien, ne sera jamais qu'un jeu. Ici encore, manque la démonstration proprement expérimentale; elle serait fournie par la comparaison d'un enseignement tout attrayant et d'une éducation par l'effort. Celle de M. Claparède est ingénieuse, mais a priori et déduite d'une psycho-physiologie générale ou même de l'introspection. Pour vaincre la résistance de l'organisme, qui se défend contre l'esprit, il suffira d'éveiller un intérêt assez puissant, capable de créer un besoin immédiat et d'entraîner la bête elle-même. C'était déjà, sous d'autres termes, l'idée de Locke. Elle admet a priori que l'enfant, *à tout âge*, n'a d'autre ressort d'action que le jeu, que l'esprit se refuse comme l'estomac a ingurgiter ce qui lui répugne. Léonard de Vinci usait aussi de cette comparaison. Mais, en fait, outrances à part, la nécessité nous apprend fort bien à manger ou à étudier ce qui d'abord ne nous plaisait pas; et nous finissons par l'aimer. C'est une *expérience* de tous les jours. Et M. Claparède déclare lui-même que dans certains cas on ne pourra éveiller qu'un intérêt indirect, que ce sera difficile, mais que « c'est une question de pure application ». Vraiment il s'arrête au moment le plus intéressant. Tout est là; il faut montrer que cela est possible, qu'on ne puérilise pas les choses en faisant de tout un jeu, et qu'on réussit mieux dans les études supérieures elles-mêmes. C'est l'obligation de la pédagogie expérimentale de ne pas prendre l'enfant en général, mais des écoliers de divers âges, sans admettre que tous ne veulent que jouer et que pour aucun d'eux les valeurs morales n'existent. Plus loin, en des pages excellentes, M. Claparède demande à l'éducateur « d'incliner son esprit et son cœur au niveau de l'enfant ». A quoi sans doute sera nécessaire non seulement le travail du laboratoire, mais aussi un sens délicat et une affection que le laboratoire ne donne pas à lui seul. C'est l'impression que laisse cette pénétrante étude.

Plus proprement expérimental est le chapitre qui traite de la fatigue intellectuelle. Il résume l'état de la question, et les

divers procédés : dictées, numération de lettres, calculs, copie de lettres, réfection ou restauration d'un texte où manquent des mots, esthésiométrie, algésimétrie, dynamométrie, tapotement. Cette multiplicité même de méthodes s'ingéniant à saisir une réalité toujours fuyante nous avertit qu'elle échappe encore à la science; et le commentaire le démontre. On mesure l'abaissement du travail : « on ne peut doser la valeur de la force volontaire antagoniste;... l'esthésiométrie est aussi vivement attaquée que défendue;... la question est à reprendre ». On ne peut donc donner que des aperçus théoriques, des résultats provisoires sur l'influence de l'âge, du sexe, de l'intelligence, des saisons, etc. Mais c'est un grand profit déjà que d'avoir posé ces questions, et des distinctions dont l'ancienne psychologie ne paraissait pas se douter. Si on ne mesure pas, on comprend mieux, on pénètre plus avant dans la complexité du réel; on entrevoit des types individuels de travail (courbes ascendantes, descendantes, à périodes alternantes), ou de fatigabilité; mais rien n'est incontesté. Par exemple, a-t-on classé les objets d'enseignements, du plus au moins fatigant, si on n'a pas tenu compte de la capacité du professeur dont M. Claparède lui-même signale l'importance? Ces incertitudes mêmes le conduisent à une théorie générale de la fatigue qui ne pose pas moins de huit problèmes. Il en tente une solution, au moins schématique, en imaginant en l'individu une réserve ou un réservoir central d'énergie dont les robinets sont fermés par l'ennui, ouverts, parfois jusqu'à l'épuisement, par l'intérêt ou l'encouragement. Mais la nécessité, l'effort volontaire n'ont-ils jamais un rôle? De plus, où commence le surmenage? « grande question sur laquelle médecins et pédagogues discutent sans s'entendre ». M. Claparède revient à sa théorie du travail attrayant, en attribuant le surmenage non à la quantité mais à la nature du travail, qui surmène s'il est ennuyeux, difficile, c'est-à-dire inférieur. Élégante et commode schématisation.

Ainsi les conclusions les plus catégoriques sont fournies par des théories ingénieuses ou ingénieusement renouvelées, non par des mesures et des données expérimentales. Sur ce terrain proprement scientifique M. Claparède reste un homme de science et de méthode qui expose les doutes à côté des certi-

tudes. Son livre nous instruit, avec autant d'agrément que de précision sur l'état de ces questions dont aucune n'a reçu encore de solution définitive.

Le même souci de méthode domine celui de M. Binet : *Idées modernes sur les enfants*[1]. Lui aussi défend la psychologie scientifique et nous en présente, avec plus d'ampleur, le bilan actuel; il entend aussi tout soumettre, et l'intelligence même, à la mesure. Mais nous verrons comment il définit la mesure. En déclarant s'interdire le domaine des fins de l'éducation, des programmes et des méthodes, il n'exprime pas moins son sentiment, qui est sévère, parfois à l'excès, contre la pédagogie de l'Université; et toutes ses conclusions appelleront des réformes de méthodes. Il ne veut expressément que déterminer les aptitudes des enfants; chacun a les siennes, mais beaucoup de pédagogues ne soupçonnent même pas la question, et traitent en gros ou dans l'absolu tout leur « troupeau » sans discerner les unités. Soyons plus justes, et disons que la majorité des maîtres sont moins pauvres d'esprit ou de conscience. Il restera qu'ils n'observent pas méthodiquement leurs élèves; leur discernement, souvent très fin, n'est pas soutenu par une analyse de ces aptitudes individuelles. Et le classement, s'il n'est pas « fait au hasard », est aussi trop peu méthodique; l'enseignement est parfois mal adapté et inefficace. Il faut l'individualiser, et sur des données précises. Ce sera donc « l'école sur mesure »? Non; M. Binet écarte cette formule et les solutions radicales (qui pourtant s'imposeraient si l'on *mesurait*). « Si on en demande tant on n'obtiendra rien », et l'on ne peut se passer de l'enseignement collectif, de l'émulation, de l'esprit de corps. Il ne s'agit pas de faire des règlements nouveaux, mais d'apprendre aux maîtres ce qu'ils ne savent pas : observer scientifiquement les enfants, déterminer leur caractéristique mentale, comme M. Binet et ses collaborateurs le font au laboratoire de pédagogie de la rue Grange-aux-Belles et dans les classes d'anormaux.

L'école ne vaut que comme préparation à la vie; mais que donne-t-elle au juste? On exalte ou déprécie sans preuves les succès scolaires. M. Binet estime, d'après une enquête, qu'en moyenne leurs promesses ne sont pas illusoires. Mais les

1. 1 vol., in-12, Flammarion, 1910, 346 p.

examens, par la faute des examinateurs (accusés ici sans « mesure »!) comportent trop de hasards; il faut les organiser pour en faire des *mesures* du degré d'instruction, établir « un système de questions dont la teneur soit invariable, la difficulté dosée », comparer chaque enfant à la moyenne de ceux de son âge et de sa condition. Ainsi on mesurera (du moins indirectement) l'intelligence elle-même. Le barême d'instruction, dressé par M. Vaney, après des milliers d'expériences porte sur la lecture, l'orthographe, le calcul; il pourrait, dit M. Binet, comprendre aussi bien des interrogations typiques pour d'autres matières. Il a fait ses preuves pour classer les enfants, anormaux et normaux. Il consiste, en somme, à mettre de la précision dans la pratique courante des examens et compositions, et suffirait, dit-on, à contrôler la valeur des méthodes et celle des maîtres. N'oublions pas que les maîtres n'admettent guère, en général, qu'on les juge, eux et leurs élèves, d'après les résultats bruts d'examens, aussi précis qu'on voudra. Et je doute que cette rigidité vaille au delà d'un certain degré élémentaire d'instruction. Comptera-t-on, comme des fautes d'orthographe ou de calcul, les défauts d'une composition littéraire ou scientifique, d'une interrogation de philosophie ou de mathématiques? Du moins M. Binet n'entend point qu'un enfant, chose variable, soit ainsi classé *ne varietur*; et il reste pour chacun des retardés, et même pour les autres, à analyser les causes multiples de leur degré d'instruction.

Cette analyse est l'objet même du livre. Il est trop riche pour que j'en résume le détail, si agréable et si précis. Je passe sur la mesure de l'état physiologique, qui est tout à fait nécessaire, mais pour laquelle le principe de l'anthropométrie n'est pas discuté. Pourtant je note l'affirmation du rôle de la volonté qui fait varier largement les chiffres donnés par les instruments; et on trouve ici, encore plus qu'ailleurs peut-être, avec un sens très subtil des nuances, l'horreur du simplisme qui fausse tout. Non, « la mensuration corporelle d'un écolier ne nous renseigne pas avec précision sur sa capacité d'intelligence... Les corrélations existent, mais... moins simples que notre imagination ne les conçoit, et influencées par une foule de facteurs accessoires et insaisissables. D'un examen d'anthropométrie corporelle on ne

peut rien conclure sur l'intelligence d'un écolier » (p. 58-59).

Les tests proprement mentaux et en particulier sensoriels sont autrement importants. L'état, si inquiétant aujourd'hui, de la vision, celui de l'audition peuvent être exactement connus par des résultats d'expériences; on l'ignore trop, et on traite comme les autres l'élève qui voit ou entend mal; on le punit même quand il suffirait de lui donner une autre place. Il faut donc que les maîtres se renseignent; ils peuvent, grâce à des procédés simples vraiment *scolaires*, faire un examen de la vision ou de l'audition qui suffit à l'école (v. p. 86, 88, 96). On ne saurait trop les y engager.

Mais c'est l'intelligence même qu'il faudrait mesurer, plutôt encore que le degré d'instruction. Comment faire? Les maîtres, les parents, et tout aussi bien les médecins se trompent. Il faut une méthode précise, scientifique, déterminant si un enfant a ou non l'intelligence de son âge. Sans doute on n'atteindra pas les capacités qui n'ont pas encore su se révéler, et qui sont peut-être l'essentiel de l'avenir. Mesurera-t-on les autres à travers leurs actes positifs? On a essayé bien des méthodes : rébus à deviner, lacunes d'un texte à combler, mauvaise écriture à déchiffrer, machine à remonter, etc. On a même prétendu, au nombre des coups frappés en cinq secondes sur une table, ou après une épreuve au dynamomètre, juger si un enfant était intelligent. Un test unique est toujours insuffisant : aucune faculté, même en admettant qu'on puisse la jauger, ne donne la mesure des autres. Il faut appliquer une méthode synthétique, et, d'abord, définir l'intelligence. M. Binet prend comme assuré, sans discuter ici, que la faculté de connaître est dirigée vers le monde extérieur et travaille à le reconstruire avec les fragments qui nous sont donnés. Il est certain que comprendre, c'est construire idéalement; mais l'intelligence peut avoir d'autres directions; l'auteur lui-même dit (p. 205) que nous sommes à califourchon sur deux mondes. Et notre esprit s'applique aussi à concevoir autre chose que les objets donnés, à construire des systèmes d'idées qui les dominent. On peut du moins admettre que la *compréhension* est suivie d'une *invention*, et que ce travail réclame une *direction* et un contrôle ou *censure*. Sous ces noms nous retrouvons les fonctions de perception, imagination, entendement où l'ancienne

psychologie reconnaissait avec raison une double démarche d'analyse et de synthèse. Quels qu'en soient les noms, ces fonctions primordiales sont chez l'enfant autres que chez l'adulte, plus faibles, superficielles, limitées. Il ressemble par là à un imbécile adulte, avec, toutefois, une mémoire, une plasticité, une activité de jeu qui l'en distinguent profondément. C'est sur ces données et après nombre d'expériences que M. Binet a établi, avec le Dr Simon, une *échelle métrique* de l'intelligence, fixant pour chaque âge, de trois mois à quinze ans et au-delà, des épreuves typiques. Voici celles de huit ans : « Faire une lecture et en conserver deux souvenirs. Compter trois sous simples et trois doubles et donner le total. Nommer quatre couleurs. Compter de 20 à 0, en descendant. Comparer deux objets de souvenir. Ecrire sous dictée. » C'est donc un examen de passage, mais précis et uniforme. L'instrument, présenté du reste comme perfectible et déjà éprouvé par d'autres, peut être fort utile, du moins pour les formes et degrés inférieurs; il offre un moyen de contrôler nos appréciations vagues. Donne-t-il une *mesure*? Je cite M. Binet. « Le mot mesure n'est pas pris ici au sens mathématique; il n'indique pas le nombre de fois qu'une quantité est contenue dans une autre. L'idée de mesure se ramène pour nous à celle de classement hiérarchique; de deux enfants est le plus intelligent celui qui réussit le mieux un certain ordre d'épreuves... un enfant précoce a une intelligence supérieure à la moyenne de son âge » (p. 135). Ainsi il ne s'agit nullement ni d'enfermer chacun dans les chiffres d'une formule, ni d'établir une psychologie proprement quantitative. D'autre part cette méthode « exige du tact, du doigté... elle n'a rien d'automatique » comme une bascule de gare donnant le poids sur un ticket. « Ce n'est pas une méthode de manœuvre, et nous prédisons au médecin pressé qui voudrait la faire appliquer par un infirmier qu'il aurait des déboires. Les résultats de notre examen n'ont pas de valeur s'ils sont séparés de tout commentaire; ils ont besoin d'être interprétés » (p. 136). Il faut aussi savoir tenir compte de « l'impression massive ». N'est-ce pas dire qu'il faut joindre à la science une intuition sympathique, et vraiment esthétique ou morale? On voit comment est entendue ici la *mesure de l'intelligence.* Mieux encore; M. Binet n'y voit pas une quantité fixe

qu'on ne puisse augmenter; il y a un art de l'intelligence qui est plus important que la force des facultés (p. 137). Et il donne de cet optimisme des raisons ingénieuses, et positives, empruntées surtout à l'enseignement des anormaux et aux succès de son intéressante orthopédie mentale. J'aimerais à y insister, à citer encore; mais il faut se borner.

La même méthode et la même thèse sont appliquées à l'étude de la mémoire. C'est un des plus longs chapitres du livre, mais je ne veux ici que serrer de près l'idée de l'école sur mesure, et je renvoie au livre pour le détail de cette psychologie, toujours fort instructive. Après une réhabilitation de la mémoire qui n'est dangereuse que là où « fault l'intelligence », sont analysées les causes qui en rendent difficile la mesure, les procédés qui la rendent possible. M. Binet s'en tient à l'évocation volontaire, qui est en somme un exercice de récitation scolaire, et qui ne prétend point isoler la mémoire brute. Un enfant ne donne pas en une fois sa mesure et les différences individuelles sont énormes. Très accentuées aussi en ce qui concerne les mémoires partielles, elle ne permettent pourtant pas de classer rigoureusement, comme il est de mode de le faire, chaque individu comme visuel, auditif ou moteur. Ce qui est certain c'est que « chacun a sa manière propre de penser quand il pense à la même chose que d'autres ». La formule est excellente. Il reste aussi que chaque écolier offre en moyenne une prédominance de certaines images, mais sans qu'on ait le droit de le parquer dans une catégorie, et de constituer des classes de visuels ou d'auditifs comme le propose une pédagogie simpliste. J'en ai eu moi-même la preuve dans une enquête personnelle. Retenir plus de mots d'une série vue que d'une série entendue ne prouve pas qu'on soit surtout visuel. Une excitation visuelle met en branle les autres images, et l'esprit, qui mobilise toutes ses ressources, ajoute aux images mêmes des mots sans suite des liaisons plus ou moins artificielles, qui en facilitent variablement la mémorisation, et dont on ne tient pas compte.

Sur la technique de la mémorisation l'analyse confirme aussi les observations du bon sens; mais elle précise les questions, classe et assure les solutions, ce qui est capital pour la pratique. Elle conduira à plus d'une réforme pédagogique; sans donner des

chiffres, elle imposera à l'attention des questions laissées dans l'ombre et un choix plus méthodique des procédés. De même encore pour les aptitudes spéciales, dont maîtres et parents s'inquiètent plus que ne dit M. Binet, mais dont ils n'ont que de vagues intuitions. C'est une grave erreur que de prétendre trop tôt adapter un enseignement « à des aptitudes que les enfants peuvent ne pas avoir ou qui peuvent changer avec l'âge », ou être utilisées autrement dans la suite. Les expérimentateurs ont cherché les corrélations des aptitudes ; mais les uns font de l'esprit une collection de facultés hétéroclites, les autres, avec un appareil non moins scientifique, défendent la vieille thèse de l'unité foncière de l'esprit. En fait ces corrélations sont complexes ; les aptitudes ne s'excluent pas ; l'effort peut toujours remplacer la vocation et dérouter les calculs des théoriciens. Du moins M. Binet passe en revue quelques matières d'enseignement ; dessin, orthographe, mathématiques, dont l'intelligence reste encore si mystérieuse. Mêmes indications ingénieuses, et mêmes réserves, à propos des types intellectuels. Il oppose le conscient et l'inconscient, mais en montrant l'erreur qui veut que tout travail soit réfléchi, et celle qui confie tout à l'inconscient en écartant l'effort volontaire. Il faut s'étudier soi-même, s'arrêter dans l'effort d'invention pour attendre le bénéfice du travail inconscient ou un renouvellement de l'activité, mais non s'en abtenir. Après tout, c'est le conseil que donnent déjà les meilleurs professeurs. Des portraits intellectuels, agréablement tracés, (l'objectif et le subjectif, le praticien et le littéraire) révèlent aussi la diversité grande des tempéraments et, dans l'esprit humain « une fécondité et une souplesse supérieures à ce qu'on suppose, si bien qu'il ne faut rien imposer de vive force ». Pourtant semblent bien se différencier l'intelligence sensorielle, avec aptitude aux travaux manuels, et l'intelligence verbale. Et il est très vrai, comme le dit M. Binet, que la première devait être plus estimée dans la table des valeurs morales et sociales. Mais le sera-t-elle si elle est celle « des débiles, des imbéciles », celle à laquelle « s'arrêtent » les enfants anormaux ?

La paresse non plus n'est pas encore mesurée, et les moralistes gardent voix au chapitre à côté des médecins, et des expérimentateurs. Aux deux formes ici distinguées, (congénitale, occa-

sionnelle), ils voudront sans doute ajouter la paresse d'habitude ou acquise. Ceci conduit M. Binet à l'éducation morale qui doit considérer l'enfant comme capable de volonté, métaphysiquement libre ou non, et responsable. Les pages qui suivent suffiraient à défendre, au moins sur ce domaine, et à réhabiliter « l'ancienne pédagogie ». Non seulement, en l'accusant ailleurs (p. 339) d'être une « réunion de phrases creuses », M. Binet lui demande de poser des problèmes que la nouvelle saura étudier, mais ici vraiment il lui accorde davantage. Tout ce chapitre est une analyse morale semblable à celles de Pécaut, de Marion et de leurs devanciers. Il nous parle comme eux de l'autorité du maître, des réactions naturelles et de leurs défauts, des châtiments et des récompenses, de l'émulation avec soi-même. Les moyens qu'il recommande, y compris la touchante institution des « petites mères », si heureusement appliquée aux classes d'anormales, ont aussi leurs exemples et leurs précédents dans des pratiques anciennes. En reprenant ces idées, M. Binet met à les faire valoir un tour d'esprit personnel qui en renouvelle l'expression, non le principe. « Si la vie donne des leçons assez précises qui peuvent nous rendre des utilitaires, la bonté et la moralité dépendent d'un idéal qui la dépasse. » Il ne dit pas le principe ou le fondement de la morale laïque, trop facilement présentée comme seule désintéressée, mais il déclare que la moralité de l'enfant ne se crée pas avec des idées et comprend, outre l'obligation, la bonté, « tous les motifs chauds et tendres qui conduisent au don de soi et qui donnent à la moralité un cœur » (p. 333). On ne l'inculquera donc pas par des procédés de laboratoire, mais en se donnant soi-même, sans « mesure ». Il faut, dit M. Binet lui-même, se transporter dans l'âme d'un enfant, imaginer ce qu'il pense et ce qu'il sent... Le sentiment de la protection, en entrant dans certains cœurs, opère des miracles. »

On voit tout ce qui s'ajoute ici à la « mesure », et tout ce qui est conservé de l'ancienne pédagogie ou psychologie. Est-ce provisoirement, et avec l'espoir de tout mesurer un jour, qui sera celui de l'intellectualisme radical? Il ne paraît pas. Et cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas expérimenter, mesurer tout ce qui sera mesurable et d'abord tout ce qui est proprement physique, travailler aux progrès de la psychologie et de la pédagogie

nouvelles, inviter et aider les instituteurs eux-mêmes à y travailler. Partout où les mathématiques pourront pénétrer il faudra, suivant le vœu de Mlle Joteyko, les faire pénétrer. Il importe seulement d'y travailler avec méthode et en écartant, comme elle le demande elle-même, le parti-pris et le simplisme. La vérité est en marche, dit-on. Mais que chacun de nous ne prenne pas son hypothèse pour la vérité, et ne se presse pas de l'appliquer à tout. Les résultats de ces recherches ne nous donnent pas le moyen ni le droit de transformer sur des données mathématiques notre enseignement. Maniées par un savant comme M. Binet, qui a le sens de la vie de l'enfant et de celle de l'école, ces mesures deviennent des classifications, des déterminations de plus en plus précises, et précieuses. On ne saurait trop recommander aux instituteurs et aux professeurs de mettre à profit son livre et ses directions. Mais nous n'en sommes pas aux formules chiffrées de la fiche psychométrique. Les aurons-nous jamais, et les mathématiques pénétreront-elles toute la réalité psychologique et morale? Rien n'est moins démontré. On ne mesure que ce dont on saisit les limites et qu'on peut rapporter à l'unité. Qui dira les limites d'un esprit, et d'un esprit d'enfant? En admettant — et cela ne va pas sans équivoque — qu'on mesure *en un moment donné* le savoir acquis d'un élève et même ce qu'il montre de force d'attention ou de mémorisation, aura-t-on fixé pour tout l'avenir toutes les capacités de cet être en croissance et en devenir? Sait-on jusqu'où pourraient les développer d'imprévisibles circonstances? L'adulte est capable de s'adapter à l'imprévu de la vie, aux exigences les plus inattendues des milieux les plus divers. Et l'on penserait emprisonner dans une formule l'enfant dont la plasticité est merveilleuse, dont les ressources profondes sont encore inconnues? Que l'on prétende donner la formule d'un vieillard ou plutôt d'un mort, cela se conçoit à peine; car on ne voit guère que tout le passé soit calculable; du moins il est tout entier déterminé et irrévocable. Mais comment calculer un avenir dont on ne peut même pas garantir qu'il soit dès maintenant déterminé? L'astronomie, qui n'a pas ce doute, n'y réussit que dans d'étroites limites. Qui se flattera de prévoir l'avenir, je dis, (car il le faut ici), *tout* l'avenir moral et social de l'individu? n'est-ce point chimère que d'espérer mathématiser toutes ces contingences?

Et quelle serait l'unité positive et mathématique pour chacune

des aptitudes et pour l'ensemble des aptitudes? Quand on l'aurait, plus ou moins arbitrairement, fixée, comment y rapporterait-on les réalités données? N'y a-t-il point dans le réel d'autres différences que celles de quantité ? L'originalité de chaque être humain, que prétend avec raison défendre l'école sur mesure, est aussi bien une différence de qualité. Il n'est pas seulement plus ou moins intelligent ou bon que tel autre, il l'est autrement. Nous pensons tous des choses semblables, des objets identiques comme les nombres; mais chacun les pense autrement, avec d'autres images ou combinaisons d'images. Dire qu'au fond toute qualité se résout en quantité, c'est une vieille hypothèse métaphysique. Comme toutes les autres, elle est périodiquement renouvelée par la science : elle n'est ni une vérité, ni une hypothèse proprement scientifique. Et c'est pourquoi, longtemps encore ou même toujours, il faudra pour comprendre et diriger les enfants autant d'intuition artistique que d'esprit scientifique, autant d'incommensurable affection que de statistiques et de formules. La science positive a longtemps manqué : il faut qu'elle prenne la large place qui lui revient. Ce ne sera pas toute la place. Mais si l'école ne réussit pas à tout mesurer, il faut du moins qu'elle s'adapte de son mieux à la forme et, si l'on veut, à la mesure des individus.

Encore faut-il s'entendre. L'école sur mesure, M. Binet le dit fort bien, serait la suppression de l'école. Elle devrait assigner un maître, fait sur mesure, à chaque élève. Il faut respecter l'individualité de l'enfant et pour cela ne pas substituer l'école à la famille; mais il ne faut pas l'isoler, le priver des bienfaits de l'enseignement collectif, le soustraire aux adaptations nécessaires. Individualiser l'enseignement, ce ne sera pas faire autant de leçons sur un sujet qu'on aura d'élèves, mais en varier la forme et demander à chacun de comprendre la leçon commune avec ses ressources propres; ce sera surtout adapter à chaque élève ce qui vraiment peut être individualisé, la direction et l'appréciation de l'effort personnel. C'est dire ou redire que le bon maître devra connaître aussi précisément que possible chacun de ses élèves sans l'enfermer dans une équation : il devra être de plus en plus savant mais aussi de plus en plus artiste.

CHARLES CHABOT.

Anciens et Modernes dans l'Enseignement secondaire.

Les Conférences sur l'enseignement du français dans les lycées, organisées, l'année dernière, sous le patronage de M. Liard, par M. G. Lanson, ont donné lieu, au Musée pédagogique, à des débats presque passionnés[1]. Dans ce pacifique asile de la pédagogie officielle il y eut comme un cliquetis d'armes, une odeur de poudre. De cette bataille d'idées peut-être un écho intéressera-t-il les lecteurs de la *Revue Pédagogique*. Outre qu'il est bon que l'Enseignement primaire sache ce qui se fait et se dit chez son voisin, ces discussions ont mis en jeu des principes de pédagogie générale sur lesquels tout éducateur doit se faire une opinion et prendre parti.

I

Tout de suite, et malgré le soin qu'avaient pris les conférenciers, MM. G. Lanson, G. Rudler, A. Cahen, J. Bézard, de limiter strictement la discussion à l'enseignement du français, le débat s'élargit; c'est toute l'organisation de l'Enseignement secondaire actuel qu'on mit en cause; c'est la réforme de 1902 dont on instruisit le procès. Adversaires et partisans de la réforme — anciens et modernes — produisirent avec franchise, avec énergie, leurs arguments. Et si l'accord ne se fit point, du moins chacune des deux thèses gagna-t-elle, à se formuler, de se faire mieux connaître, et sans doute aussi de se connaître mieux elle-même.

1. *Conférences du Musée pédagogique*, 1909. — *L'Enseignement du français* par MM. G. Lanson, G. Rudler, A. Cahen, J. Bézard. — Paris, Imprimerie nationale.

Les censeurs du système actuel résumèrent à peu près ainsi leurs griefs : « L'Enseignement secondaire, tel que nous l'a fait la réforme de 1902, n'est plus de l'enseignement secondaire. Il a perdu ce caractère général et désintéressé, ce souci idéaliste de la formation morale, qui faisaient son originalité. Il n'est plus un enseignement de culture et d'affinement, attentif à orner l'esprit de toutes les élégances. Il est devenu un enseignement réaliste et utilitaire, et, sinon technique, du moins trop spécialisé, qui ne vise qu'à remplir les cerveaux de faits et de notions, sans s'inquiéter de les y assembler harmonieusement. Au fond, il n'est plus, — il ne serait plus, si nous ne nous efforcions, nous, partisans des anciennes méthodes, de lui conserver un peu de son antique vertu, — qu'un Enseignement primaire supérieur un peu moins primaire.

« Regardez ses programmes. Autrefois homogènes, fortement organisés suivant une idée directrice, ils avaient pour axe les études littéraires. Dans ces études mêmes, tout convergeait vers le français. Le latin et le grec, cela va de soi, n'étaient enseignés qu'en vue de fortifier, de préciser la connaissance du français. L'histoire apparaissait comme l'auxiliaire naturel des lettres et de la morale. Même les langues vivantes et même les sciences, enseignées alors dans un esprit non utilitaire, concouraient, à leur façon et pour leur part, à la culture littéraire. Aujourd'hui, le français, oui, le français n'a plus dans nos lycées, dans le second cycle, que trois heures par semaine, contre cinq et sept attribuées à l'anglais et à l'allemand, contre dix attribuées aux sciences. Sciences et langues vivantes, refoulant les lettres, ont envahi les programmes; elles y trônent en maîtresses. Et sans doute il n'est pas dit — pas encore! — qu'elles doivent à elles seules constituer toute la matière de l'enseignement; mais, en fait, l'enseignement littéraire est opprimé par elles, et la culture harmonieuse de l'esprit devient impossible avec ces programmes inorganisés, sans unité et sans cohésion, dont le centre est partout et la circonférence nulle part.

« Mais voici qui est plus fâcheux encore. L'incohérence des programmes s'aggrave — et cela est fatal — d'une diversité, ou, pour mieux dire, d'une opposition entre les méthodes. Comme il est entendu désormais qu'il n'y a plus dans l'enseignement

de matières accessoires, chaque matière est enseignée en elle-même et pour elle-même, non comme une partie d'un tout. Chacune apporte sa méthode propre et prétend l'appliquer rigoureusement, sans chercher à l'assouplir, à l'incliner vers un but commun. Entre les « spécialités » dont se composent les programmes, nulle entente, nulle harmonie. C'est une nouvelle Babel, Babel volontaire, donc plus inextricable. On saisit au vif cette contradiction entre les méthodes si l'on compare l'enseignement du français avec celui des langues vivantes. La méthode directe, imposée en 1902, comme l'on sait, aux professeurs de langues vivantes [1], repose essentiellement sur l'intuition. « C'est la langue tout entière, les vocables avec toutes leurs puissances de vie réunies — sonorité, signification, emploi grammatical automatique immédiat — qu'elle veut enseigner [2]. » Par suite, le but principal et essentiel du professeur doit être « d'empêcher le mot français de s'interposer entre l'image et le mot par lequel la langue étrangère doit la représenter, entre le signe et la chose signifiée [3]. » La méthode directe interdit donc d'une façon absolue l'emploi du français dans la classe; elle interdit le thème et la version. Mais en habituant ainsi les élèves à associer le mot à l'objet sans passer par aucun intermédiaire, sans décomposer, sans analyser, elle les encourage à regarder sans réfléchir, à parler sans penser, à répéter mécaniquement les vocables et les phrases ; qu'elle en convienne ou non, c'est par la répétition seule, la répétition à outrance, que la méthode directe parvient à donner aux élèves l'usage instinctif du vocabulaire. Mais que ce psittacisme, si volubile soit-il, ne fasse pas illusion : il masque une passivité intellectuelle, un engourdissement de l'attention, une insouciance de toute précision et de toute scrupuleuse exactitude, qui peut-être ne nuisent pas — et encore faudrait-il en faire la preuve — à l'acquisition pratique de l'anglais ou de l'allemand, mais qui sont, cela est certain, incompatibles avec de bonnes études françaises. Car c'est justement à combattre ces défauts d'esprit et à développer les qualités

---

1. Cf. Sigwalt; l'*Enseignement des langues vivantes*, Hachette.
2. E. Hovelacque : l'*Enseignement des langues vivantes dans le deuxième cycle*, Revue Universitaire du 15 avril 1910, p. 296.
3. *L'Enseignement du français*, p. 174.

contraires que s'efforce l'enseignement du français. Et, pour y parvenir, la méthode dont il use prend exactement le contrepied de la méthode directe. Tandis que celle-ci est intuitive et synthétique, celle-là est raisonnée et même, si l'on veut, raisonneuse et analytique. L'une s'efforce d'unir dans un acte indissoluble le mot à la chose, le signe à l'idée; l'autre brise cette association, isole le mot de la chose, l'expression de l'idée, passe et repasse lentement de l'une à l'autre. L'une considère la phrase, expression globale de l'idée, comme un tout qu'elle veut saisir dans son unité vivante, l'autre décompose la phrase en propositions, puis en mots, étudie patiemment les rapports de ces mots, et, ce faisant, analyse les éléments de l'idée, atteint jusqu'à ses atomes premiers et irréductibles. L'une parle aux yeux et à la mémoire; l'autre met en jeu les facultés de raisonnement. Celle-ci, toute littéraire, vise, par delà les connaissances qu'elle transmet, à instituer dans les esprits un ensemble de bonnes habitudes, une méthode rigoureuse de penser, dont les effets se feront sentir toute la vie; celle-là, plus réaliste et plus utilitaire, place moins haut ses ambitions et, satisfaite d'avoir tant bien que mal assuré aux élèves la possession pratique d'une langue, se désintéresse de toute influence intellectuelle et morale à longue portée.

« Nous savons la réponse que font à ce reproche d'utilitarisme étroit et borné les partisans de la méthode directe. C'est seulement, prétendent-ils, dans le premier cycle que la méthode veut être toute orale et intuitive. Mais, les élèves une fois en possession du vocabulaire, leurs oreilles et leurs organes vocaux faits aux sons étrangers, elle se transforme, s'épanouit en méthode littéraire, et alors reparaissent, dans l'enseignement des langues vivantes, le même esprit, les mêmes procédés, que dans l'enseignement du français. — De telles déclarations ne peuvent tromper que les profanes; entre gens du métier, elles font sourire. On sait trop que la possession pratique de la langue, incomplètement assurée par quatre ans de méthode directe, continue à hypnotiser, en seconde et en première, les professeurs d'anglais et d'allemand. Et quand bien même ils voudraient alors transporter dans leur enseignement la méthode analytique et littéraire, leurs élèves, engagés depuis si longtemps dans une

voie opposée, exécuteraient-ils de bonne grâce cette volte-face, et avec quel succès [1] ? En tout cas, il reste ceci, que, pendant le premier cycle, c'est-à-dire justement celui où l'âge des élèves réclame le plus impérieusement la coordination de tous les enseignements, les maîtres de langues vivantes et ceux de français heurtent de front leurs méthodes, qu'ils travaillent les uns contre les autres dans l'esprit des enfants, au grand détriment de leur formation intellectuelle.

« Au reste, même opposition éclate entre l'enseignement littéraire et l'enseignement des sciences, moins choquante, parce qu'on ne pense pas — à tort — que la méthode scientifique puisse et doive corroborer la méthode littéraire, mais peut-être aussi fâcheuse. Il fut un temps où l'enseignement scientifique, conçu comme un moyen de culture, se piquait d'être général, désintéressé, éducatif. Et, de fait, il est indéniable qu'enseignées dans un esprit philosophique, les sciences ne soient d'incomparables éducatrices de la pensée. Mais il en est arrivé d'elles comme des langues vivantes, elles ont été envahies d'un esprit pratique, commercial, incompatible avec le souci d'une culture générale. Leurs méthodes se sont, dès lors, comme celles des langues vivantes, dressées contre celles du français, et ainsi s'est aggravé le mal d'anarchie dont nous souffrons aujourd'hui.

« Désorganisé dans ses programmes, incohérent dans ses méthodes, l'Enseignement secondaire s'est encore, par voie de conséquence, affaibli dans le régime de ses études. Le mal a fait tache d'huile et a envahi l'organisme tout entier. Deux réformes, insignifiantes peut-être aux yeux de qui n'a pas observé la vie du lycée et manié les élèves, mais en réalité capitales, sont à l'origine de cet affaiblissement. Avant 1902, il existait pour chaque classe un professeur principal ; c'était naturellement, puisque

---

1. D'ailleurs les méthodes, procédés et exercices en usage dans l'enseignement des langues mortes deviennent tout autres et changent vraiment de nature lorsqu'on les transporte dans l'enseignement des langues vivantes. « Une version de langues vivantes, dit M. Hovelacque, n'est pas une version de langues mortes... Comme exercice auxiliaire du français, comme moyen d'apprendre à composer et à écrire, la version de langues vivantes ne vaut pas la version de langues mortes... » (*Revue Universitaire* du 15 avril 1910). Et la version de langues vivantes telle que la définit et la décrit M. Hovelacque ne retient plus de la vraie version que le nom.

l'enseignement tout entier s'orientait vers la culture littéraire, le professeur de lettres. Pendant douze heures par semaine, la classe était soumise à sa seule discipline. Quelle force pour le maître et quel gain pour les élèves! Sûr que les enseignements accessoires, loin de jamais faire échec au sien, viendraient le soutenir et le compléter, le professeur principal se donnait libre carrière. Pour modeler ses élèves selon l'idéal qu'il s'était formé, il disposait en maître de son temps. Aussi, point de flottement, point d'hésitation. Se sentant soutenus, ramenés toujours dans la même voie, les élèves marchaient d'un pas plus égal et plus assuré; ils se développaient, sans trouble et sans à-coups, dans une atmosphère paisible. Que les temps sont changés! Aujourd'hui, tous les professeurs sont sur le même plan; aucun d'eux ne se préoccupe d'harmoniser son enseignement avec celui de ses collègues. Et les élèves passent de l'un à l'autre, sans qu'aucun d'eux ait le temps de les marquer d'une forte empreinte. Car une autre nouveauté néfaste s'est introduite dans le régime des études, c'est la classe d'une heure, ou plutôt de cinquante minutes. Cinquante minutes, c'est un temps assurément trop court pour que l'on puisse s'abandonner aux délicates investigations, aux minutieuses analyses des anciennes méthodes, lentes, patientes et sûres. Force est au professeur d'élaguer, de mutiler, de ne dire que l'essentiel, et de le dire brièvement, sans nuances et sans finesses; et force est aux élèves de se hâter pour suivre cet enseignement accéléré qui les jette d'un professeur à l'autre, d'une méthode à l'autre. Pressés, tiraillés, ahuris, ils sont comme des voyageurs qui, préoccupés seulement d'arriver à temps, compulsent l'horaire et sautent d'un train dans l'autre [1]. Et en effet ne s'agit-il pas uniquement pour eux d'atteindre, coûte que coûte, ce *terminus* qu'est l'examen? De toute évidence cette trépidation, cette hâte fébrile sont incompatibles avec une bonne éducation de l'esprit, laquelle est œuvre de constance et de longueur de temps. Le professeur principal, les classes de deux heures, c'étaient là des choses excellentes, dont l'excellence avait fait ses preuves et que la réforme, étourdiment, a supprimées, pour le plus grand dommage des élèves, — et aussi des maîtres.

1. *L'Enseignement du français*, p. 155.

« C'est en effet peut-être la pire erreur de cette réforme que de n'avoir tenu aucun compte de la psychologie du professeur, d'avoir légiféré en dehors de ses besoins les plus légitimes. Par sa faute la fonction enseignante, l'une de celles où l'initiative individuelle est le plus nécessaire et doit le plus être encouragée, tend à devenir, est devenue déjà un métier qui n'exige guère plus d'activité d'esprit que celui d'employé de magasin ou d'expéditionnaire dans un bureau. Tant que la formation intellectuelle et morale demeura le souci dominant de l'Enseignement secondaire, ce fut une belle tâche et combien passionnante que celle du professeur. Que de perspicacité n'y fallait-il pas, que d'attention patiente pour reconnaître les tempéraments et les caractères, pour discerner les âmes et se les gagner! Et que d'ingéniosité aussi pour découvrir et manier habilement la méthode appropriée à chacune! Mais aussi quelle joie d'aider à la lente éclosion d'une jeune intelligence! L'enseignement était vraiment alors, suivant le mot de Michelet, une amitié. Entre le maître et les disciples se nouaient des sympathies charmantes, qui se continuaient souvent bien au-delà du lycée et embellissaient la vie. Et ce n'étaient pas seulement le professeur et les élèves qui se faisaient du rôle du maître cette noble idée, c'étaient les familles, c'étaient les chefs de l'Université. On faisait large crédit au professeur; on s'en remettait entièrement à son expérience et à son zèle; les enfants qu'on lui confiait lui étaient livrés sans réserve. Les programmes et les instructions le guidaient sans l'asservir. On lui indiquait le but, mais en lui laissant la pleine liberté des moyens. Et avec raison. L'art d'élever les esprits se peut-il codifier en formules et inculquer par voie hiérarchique? Aussi les rapports entre l'administration et les professeurs étaient-ils, dans l'Université d'alors, faits de bienveillance d'une part, de déférence et de bonne volonté d'autre part. Les chefs donnaient des conseils et des encouragements, et ne formulaient pas d'ordres; les maîtres, fiers de cette confiance, mettaient leur point d'honneur à la mériter et à faire plus que leur tâche. Aujourd'hui, toutes ces belles et bonnes choses s'en vont. Parce qu'on ne demande plus au professeur de former les esprits, mais simplement de les fournir de connaissances positives, sa fonction s'est singulièrement amoindrie à ses propres yeux comme à ceux de ses élèves.

Exposer leçon par leçon, point par point, les chapitres d'un programme, cela certes exige du savoir, même une certaine intelligence, car il est bon de présenter les faits suivant la méthode la plus claire et la plus rapide, mais rien au-delà. Il n'est pas nécessaire, il est impossible d'y mettre quelque chose de soi, ce quelque chose par quoi l'on vaut, par quoi l'on échauffe et l'on anime l'inerte matière des programmes. Les programmes, les programmes! chacun sait qu'il les faut aujourd'hui suivre à la lettre, et que les instructions venues d'en haut n'admettent nul écart. L'administration supérieure et les commissions, hantées du souci de rajeunir l'enseignement des lycées et de l'exorciser de sa vieille superstition littéraire et classique, redoutent apparemment l'obstinée routine des maîtres de l'ancien régime; car, pour les imprégner de l'esprit nouveau, elles les inondent de circulaires impératives et contraignantes [1]. Elles pensent pour eux, choisissent pour eux les méthodes, fixent point par point la tâche; et le maître n'a plus qu'à exécuter la consigne. L'esprit d'autorité s'introduit ainsi dans l'Université, et la caporalise. Sans doute les formes sont encore observées; les formules de confiance et d'estime n'ont pas tout à fait disparu. Mais en fait l'esprit est changé; la liberté du professeur n'est plus qu'un vain mot. On l'a bien vu lorsqu'a été imposée, dans l'enseignement des langues vivantes, la méthode directe, à l'exclusion de toute autre. Qu'on s'étonne, après cela, si les rapports se sont tendus entre les professeurs et leurs chefs; qu'on s'étonne si les maîtres des lycées se désaffectionnent d'un métier qui n'offre plus d'aliment à leur initiative et où le sentiment qu'ils ont de leur dignité et de leur bonne foi reçoit d'assez rudes atteintes. Le jour où, lassés, les professeurs feront machinalement une besogne imposée, ce jour là l'Enseignement secondaire aura perdu toute sève et toute vertu. Et l'on pourra peut-être alors, sans crainte d'être accusé de parti-pris, incriminer une réforme, qui, sous prétexte de le guérir de certains malaises, lui a infligé un régime dissolvant, énervant, dont commencent seulement d'apparaître les désastreux effets. »

1. *L'Enseignement du français*, p. 61, 63.

II

A ces critiques un peu chagrines, les modernes ont opposé une vive, voire assez rude réplique : « Quoi! vous persistez dans cette antique antienne d'un enseignement général et désintéressé, d'un enseignement littéraire, formateur des âmes, comme s'il n'y avait d'âmes que celles où ronronnent des périodes de Cicéron ou de Bossuet? Étrange conception. Le colon qui défriche, l'industriel qui fabrique, le savant qui découvre, ont-ils donc, à vos yeux, moins de prix que l'homme de lettres ou le moraliste? Cette culture esthétique, cet affinement du goût, dont on nous rebat les oreilles, ce sont là choses d'un autre âge et qui ont fait leur temps. L'enseignement classique formait des littérateurs, et notre société réclame des hommes de science et d'action. A l'enseignement des mots il faut, comme disait déjà Diderot, substituer l'enseignement des choses. Savoir afin de pouvoir et de prévoir, telle est la devise de la science moderne, telle doit être aussi celle de notre enseignement. Et c'est pourquoi les programmes de 1902 se sont largement ouverts aux sciences et aux langues vivantes, c'est-à-dire aux connaissances positives nécessaires à la vie moderne.

« Mais ne nous attardons pas aux disputes de mots, aux discussions d'idées générales où vous, classiques, vous vous complaisez, et regardons les choses, qui seules importent. D'après vous, nous n'aurions souci que du savoir, et nous désintéresserions de la formation de l'esprit. Il est vrai, nous attachons un grand prix aux connaissances et croyons qu'une tête ne saurait être bien faite, si elle n'est d'abord bien pleine; ceci est la condition de cela. Mais s'ensuit-il que nous dédaignions la culture et les qualités intellectuelles qui en résultent? Il serait plus juste de dire que nous nous en faisons une autre idée que vous. Le bon esprit, à nos yeux, n'est pas celui qui se complaît à ergoter sur les mots, à disséquer les phrases, à « prendre garde qu'un qui ne heurte une diphtongue », mais celui qui, virilement, s'attaque aux réalités. La vraie culture, pour nous, est celle du savant, non celle du rhéteur; c'est d'un mot, la culture scientifique.

« Et, pour en venir à cette méthode directe, qui semble votre

hantise[1], elle nous apparaît, nonobstant l'image que vous en présentez, et qui n'est qu'une caricature, comme aussi capable que tout autre de susciter l'activité intellectuelle. Bien loin de développer le psittacisme, elle oblige l'enfant à observer, à comparer, à raisonner — et que le raisonnement se réalise dans son esprit en allemand, en anglais, ou en français, peu importe — bref, à réfléchir, mais à réfléchir sur les choses. C'est même, à nos yeux, le grand avantage de cette méthode que d'associer si étroitement le mot à la chose que l'enfant ne puisse les séparer et qu'il ait toujours présentes à l'esprit, quand il parle, les choses dont il parle. Par tous ses exercices, par tous ses procédés, elle tend à développer en lui le sens du concret et du réel[2]; et par là elle convient excellemment à l'esprit des jeunes enfants, qui regardent et observent avant de raisonner. Considérez en outre qu'une fois le vocabulaire acquis, une fois les élèves mis en état de parler à peu près couramment la langue étrangère, c'est-à-dire dès la fin du premier cycle, nous nous trouvons avec eux dans la même situation que vous, professeurs de français, lorsqu'ils vous arrivent en sixième. Ils parlent le français, d'une façon instinctive et usuelle, quand ils entrent au lycée; et vous vous efforcez de transformer cette connaissance pratique en une connaissance raisonnée et savante. Il en va de même pour nous dans le deuxième cycle; lorsque nos élèves arrivent en seconde, ils parlent couramment l'anglais ou l'allemand; et alors, les procédés grammaticaux et littéraires que vous employez dans l'enseignement du français, nous sommes à même de les appliquer nous aussi — et nous les appliquons en effet, avec les adaptations nécessaires — dans l'enseignement de la

1. *L'Enseignement du français*, p. 195.

2. « C'est dans un réalisme minutieux et permanent que réside la valeur spécifique de notre enseignement. Devant les intellectualismes qui, dans les autres domaines, subjuguent l'esprit de l'élève à des lois, et lui présentent la réalité élaborée dans des constructions usuelles, nous représentons le respect premier du fait, du fait toujours divers, de l'apport encore vierge, encore tout proche de la nature non travaillée, non réduite... Ainsi nous entretenons dans l'enseignement secondaire le sens du possible, du contingent, de cette nouveauté et de cette diversité dont on a dit qu'elles sont dans la nature l'équivalent du libre-arbitre. » A. Koszul. *De l'esprit des études de choses étrangères.* Revue de l'Enseignement des langues vivantes, avril 1910.

langue étrangère. Et pourquoi nos élèves, entraînés par vous à cette méthode grammaticale et littéraire, refuseraient-ils alors de nous suivre? D'où leur viendrait cette répugnance soudaine pour les exercices pratiqués par eux depuis si longtemps et avec tant de fruit?

« Au reste, quand vous soutenez que la méthode directe, dans le premier cycle, n'engendre qu'inertie et automatisme, vous restez, selon votre habitude, dans la déduction abstraite, vous ne regardez point ceci, qui est la réalité concrète et vivante d'une classe : c'est que, quelle que soit la méthode employée, « l'activité intellectuelle que les élèves dépensent est celle que la qualité des professeurs leur permet de faire dépenser », et qu'avec « le niveau auquel on a porté la culture des professeurs de langues vivantes [1] », il n'y a aucune raison pour que cette activité soit, dans les classes d'anglais ou d'allemand, inférieure à ce qu'elle est dans les classes de français.

« Quant à savoir enfin s'il y a, entre nos méthodes et les vôtres, contradiction, si nous défaisons votre ouvrage et gênons votre enseignement, il nous serait trop facile de vous retourner l'argument : vous aussi, vous défaites notre ouvrage et contrariez nos méthodes [2]. Et qui décidera entre nous? Mais nous aimons mieux vous répondre que la diversité des méthodes, du reste inévitable, n'est point un si grand mal, et qu'il peut être au contraire « excellent pour nos élèves d'être soumis tour à tour à une méthode synthétique et à une méthode analytique, d'autant plus que vous ne refuseriez pas d'admettre probablement qu'une certaine part de synthèse intervient dans la classe de français, qu'une certaine part d'analyse intervient dans la classe de langue vivante, et qu'ainsi cela rapproche les deux enseignements [3]. » La vérité, c'est qu'il n'y a pas, entre notre enseignement et le vôtre, la contradiction dont vous gémissez; il y a diversité et non pas antagonisme. Et, pour dire toute notre pensée, nous osons croire que, le jour où, renonçant à ce que vos méthodes abstraites ont d'étroit, d'exclusif, de formel, vous les ferez plus

---

1. *L'Enseignement du français*, p. 169.
2. *Ibid.*, p. 176.
3. *Ibid.*, p. 177.

concrètes, plus souples, plus vivantes enfin, ce jour-là notre collaboration ne vous semblera plus du tout gênante.

« La méthode directe n'est pourtant pas, selon vous, seule responsable de la décadence de la culture littéraire dans les lycées; vous incriminez aussi le régime nouveau des études, moins favorable, dites-vous, que l'ancien à la bonne éducation des esprits. La classe d'une heure comprime, étouffe votre enseignement. De celà vous êtes juges. Réclamez. Obtenez pour vous des classes de deux heures. A nous la classe d'une heure suffit; elle répond bien au caractère de notre enseignement et nos méthodes s'en accommodent. Mais il n'est pas nécessaire d'adopter un modèle unique.

Metiri suo quemque pede modoque, verum est.

« Nous aussi, nous savons du latin. Pourtant, prenez garde. Avec la classe de deux heures, vous risquez de retomber dans vos antiques errements, de recommencer vos études de mots, vos subtilités, vos raffinements d'analyse littéraire et psychologique. Cinquante minutes bien employées ne suffisent-elles pas, si vous savez vous tenir à l'essentiel, pour corriger un devoir français, pour expliquer une ou deux pages de Molière ou de la Fontaine? Mais justement, vous ne pouvez vous résoudre à abréger, à simplifier, à dépouiller votre enseignement de toutes les inutilités dont vous vous faisiez gloire de l'encombrer, à le rendre plus rapide et plus simple, — vous dites, plus primaire, et vous trahissez par ce mot le secret de votre irritation contre la réforme de 1902.

« Du même esprit de caste et de dédain procède votre dernier grief. Vous ne pardonnez pas à la réforme d'avoir supprimé le professeur principal. C'est qu'il vous fâche d'être au même plan que vos collègues des autres enseignements. Comme des rois en exil, vous épiez l'occasion favorable pour reconquérir votre couronne. Vous toléreriez peut-être les langues vivantes à l'état d'enseignement accessoire et latéral [1]; mais ce qui vous offusque, c'est de n'avoir plus la suprématie. Résignez-vous. La vie moderne a besoin de langues vivantes et de sciences beaucoup

1. *L'Enseignement du français*, p. 167.

plus que de latin et de littérature. Vous prétendez que la disparition du professeur principal a émietté l'enseignement. Il se peut. Mais la coordination peut s'opérer d'une autre manière que par la résurrection du professeur principal. Vous ne la concevez que sous la forme d'une hiérarchie. Ne peut-on se la représenter comme une association entre égaux? Qui vous empêche de vous concerter avec nous, afin de poursuivre, chacun selon nos moyens et par nos méthodes, un même idéal d'éducation? Il n'y aura pas de professeur principal? Qu'importe, si les élèves retrouvent dans chaque enseignement le même esprit, les mêmes tendances? Et quand bien même il y aurait dans ce va et vient d'un maître à l'autre, d'une méthode à l'autre, quelque hâte et quelque fièvre, quand même les esprits y devraient contracter quelque agitation, cela ne vaudrait-il pas mieux que la monotonie, l'engourdissement qui résultent du contact trop prolongé avec le même maître, de la répétition indéfinie des mêmes exercices?

« Vous dites enfin, — et en cela vous êtes habiles, on est sûr de plaire aux honnêtes gens quand on fait appel au sentiment de leur dignité et de leur indépendance — vous dites que la réforme de 1902 a chassé de l'Université le libéralisme, que vous êtes gouvernés à coups de circulaires impératives, que vous enseignez par ordre. Il est vrai; cette réforme a été imposée à un personnel qui ne la désirait pas. Et comme, au début, elle se heurtait, sinon à une résistance ouverte, du moins à un scepticisme à peine déguisé, il a bien fallu, pour la mettre en train, agir sur les maîtres avec une fermeté à laquelle ils n'étaient point accoutumés. Oui, on leur a parlé un peu haut. On a négligé de prendre leur avis. On a décrété d'un ton péremptoire. Bref, il y a eu un coup de force. Mais à qui la faute? C'est votre hostilité qui a provoqué l'attitude dont vous vous plaignez. Aussi bien, n'exagérez rien; dans cette lutte, il n'y a pas eu de morts, quelques blessures d'amour-propre tout au plus. Et, aujourd'hui que le nouveau régime fonctionne tant bien que mal, n'est-il pas visible que vos chefs s'empressent à desserrer la rigueur de leurs prescriptions? Les nouvelles instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes sont moins étroites, moins impérieuses que celles de 1902; elles obligent moins strictement à la méthode directe ortho-

doxe, et même vont jusqu'à réintroduire, dans le second cycle, l'exercice, qui vous est si cher, de la version. D'autre part, les récentes instructions sur l'enseignement du français sont, l'un de vous en fait l'aveu, « inspirées, en bien des endroits, du sentiment très juste de ce qu'on doit garder, même aujourd'hui, des anciennes pratiques de l'enseignement secondaire. » A quoi bon, dès lors, vous obstiner dans une bouderie stérile, préjudiciable à vos intérêts comme à ceux des élèves, et que même doit condamner la délicatesse de votre goût?

« Peut-être aussi — notre franchise ira jusque là — portez-vous un peu trop haut l'orgueil de votre fonction. Sans doute il est bon d'en concevoir une noble idée. Encore n'en faut-il pas méconnaître la nature. Que la tâche de l'éducateur exige de l'initiative et de l'indépendance, rien de plus vrai; que vous ayez besoin pour la bien remplir, de la confiance des familles et de celle de vos chefs, rien encore de mieux. Mais n'oubliez pas, d'autre part, que vous êtes, au même titre que tous les autres fonctionnaires, les serviteurs du pays. Or, le pays réclamait un enseignement plus scientifique que littéraire, plus pratique que désintéressé, plus réel que formel. Qu'importe que vous jugiez cette conception médiocre? Qu'importe même qu'en fait votre idéal à vous soit plus haut? On ne fait pas le bonheur, ni même le bien des autres contre leur volonté. Vous devez à la nation, non pas l'éducation qui vous paraît la meilleure, mais celle qu'elle vous demande et comme elle vous la demande. »

III

Les deux cloches, on l'entend de reste, ne tintaient pas d'accord. Et leur dissonance s'aggravait de ce qu'elles sonnaient, l'une et l'autre, à toute volée. C'est l'inconvénient de ces sortes de débats; au feu de la discussion, les opinions s'échauffent et s'exaltent, des paroles trop vives échappent, qui fouettent l'adversaire et l'excitent aux ripostes tranchantes. Bien des sentiments confus prennent corps, et bien des mécontentements assoupis renaissent. Comme dit M. Hervieu, « les paroles

1. *L'Enseignement du français*, p. 185.

restent ». Et cependant, une conciliation serait-elle si malaisée? Lorsque, après avoir assisté à ces discussions mouvementées, on en relit la sténographie, on est tout surpris de voir combien les orateurs qui semblaient soutenir les thèses les plus opposées sont, sur le fond des choses près de s'entendre. Entre leurs opinions les différences sont de degré plutôt que de nature, de tempérament plus que de doctrine. Tous, ou plutôt chacun individuellement, souscrirait à un accord dont on pourrait, en s'inspirant de la discussion elle-même, établir à peu près ainsi les grandes lignes.

Les « anciens » — c'est le point fort de leur position — ont le vif sentiment du caractère propre aux études secondaires. Avec Cournot, l'un des pédagogues les plus pénétrants du dernier siècle, ils pensent que l'Enseignement secondaire a, dans l'état actuel de notre société, une fonction déterminée à remplir et doit consister en un « système d'études libérales, considérées comme nécessaires à tous les esprits cultivés, et comme l'introduction commune aux diverses professions studieuses, par opposition aux professions manuelles, qui exigent un apprentissage plutôt que des études proprement dites. » Son caractère essentiel est donc d'être « une sorte de gymnastique intellectuelle », son objet « de former les âmes et de discipliner les esprits », et sa vertu réside « bien moins dans les connaissances qu'il inculque d'une manière durable que dans le tour qu'il donne à l'esprit et dans les habitudes latentes qu'il lui fait prendre [1]. » Sans doute le souci de la culture n'est pas le privilège exclusif, le monopole de l'Enseignement secondaire, et l'on ne saurait dire sans injustice qu'il est banni de l'Enseignement primaire et de l'Enseignement supérieur. Entre ces deux derniers cependant, dont l'un ne dispose que d'un temps trop court pour pouvoir donner une vraie culture et dont l'autre est nécessairement voué aux études spéciales, la fonction de l'Enseignement secondaire apparaît comme principalement, comme essentiellement éducative. Il faut savoir gré aux « anciens » de le rappeler fortement. Si légitimes que puissent être les aspirations utilitaires, il ne

1. Cournot, *Des Institutions d'instruction publique en France*, 1864, p. 43, 127.

faut pas se lasser de redire qu'il est une chose plus importante et même plus *utile* aux élèves que le savoir — puisqu'aussi bien ils doivent après le lycée continuer leurs études, — c'est la capacité d'apprendre et de comprendre, c'est l'acquisition des qualités intellectuelles. Si évidemment juste est cette conception, que les modernes les plus férus de connaissances pratiques ne combattent les partisans de l'ancienne culture qu'avec leurs propres arguments. Ils ne croiraient pas justifier suffisamment l'énorme part faite dans les programmes actuels aux langues vivantes par la seule utilité pratique de ces langues; ils soutiennent, nous l'avons vu, qu'elles sont, elles aussi, éducatives, que leur étude par la méthode directe est créatrice de bonnes habitudes d'esprit; ils prétendent même qu'elles constituent, dans le second cycle, une culture moderne qui, différente de la culture gréco-latine, ne lui est pas inférieure. Peut-être en seraient-ils moins persuadés ou du moins le diraient-ils moins haut si la voix de Caton le censeur, clamant sans relâche son même conseil, ne les venait salutairement avertir.

En revanche, la majorité des « anciens » est bien près de reconnaître que la forme de culture littéraire et gréco-latine n'est pas la seule, ni la seule bonne. Non seulement ils considèrent comme légitime et définitivement acquise la coexistence dans les lycées de plusieurs types d'enseignement, mais encore ils conviennent que ces divers types sont équivalents en dignité comme en valeur. Leur attachement aux humanités gréco-latines est une sympathie, une préférence de leur cœur, non une décision de leur esprit. Ils admettent volontiers des humanités sans grec; et il ne faudrait pas les presser beaucoup pour leur faire avouer qu'il peut y avoir des humanités sans latin, aussi éducatives que les humanités gréco-latines. M. Brunel exprimait bien leur pensée quand il disait : « J'aimerais à voir se constituer une section d'humanités modernes dans laquelle l'enseignement littéraire serait donné par le même professeur pour la langue étrangère et pour le français. Je crois cependant que, d'une manière absolue, cet enseignement là serait un peu inférieur à l'enseignement littéraire latin [1]. » En tout cas, cette infériorité leur paraît si peu démontrée qu'il n'en

1. *L'enseignement du français*, p. 181.

est plus guère, parmi eux, qui songent encore à protester contre l'égalité des sanctions pour toutes les formes de culture secondaire, ni à reprendre aux sciences et aux langues vivantes ce que leur a donné la réforme de 1902. Ils font mieux encore et, à leur tour, rendent hommage à l'esprit moderne en lui empruntant, pour le transfuser dans leur enseignement, ce qu'il a de meilleur, à savoir son goût pour les connaissances positives, son amour des faits, une certaine rapidité dans les méthodes, bref le sens de la réalité et de l'utilité. C'est ainsi que l'enseignement littéraire, surtout l'enseignement du français, se complaît et s'attarde moins qu'autrefois dans le culte de la forme, dans l'étude des genres et des styles, qu'il s'efforce de pénétrer le sens exact des textes en les éclairant par l'histoire littéraire et l'histoire plutôt que d'en détailler pieusement les beautés : moins de critique grammaticale et verbale, plus de faits et d'idées; moins de goût et plus de science, tel est l'esprit qui prévaut aujourd'hui dans l'enseignement du français.

Ces concessions, ou plutôt ces aveux loyalement faits de part et d'autre, qu'est-ce donc qui sépare encore les deux partis? Des questions de détail, par exemple le régime des classes d'une heure, le professeur principal, quelques points de méthode, — difficultés sur lesquelles sans doute l'entente serait encore plus aisément réalisable que sur les grandes directions générales. Croit-on, par exemple, l'orthodoxie des partisans de la méthode directe si farouche qu'on ne la puisse sur bien des points faire fléchir? Encore que le résultat premier de l'enseignement d'une langue vivante doive être, incontestablement, de mettre les élèves en état de la parler, combien de professeurs d'anglais ou d'allemand proclament aujourd'hui qu'une méthode digne de l'Enseignement secondaire ne saurait se contenter de ce seul résultat, doit viser plus loin et plus haut? Combien d'entre eux ne demanderaient qu'à se relâcher de leur intransigeance des temps héroïques, combien pensent et disent qu'on est allé d'un extrême à l'autre, que la méthode directe, malgré le monopole créé en sa faveur par la réforme de 1902, n'est pas la seule efficace, que d'ailleurs, tant vaut le maître, tant vaut la méthode, et qu'il est toujours d'une mauvaise pédagogie de brider trop étroitement le professeur. En échange de la liberté qu'ils réclament de pour-

suivre l'application de leurs procédés, refuseraient-ils aujourd'hui aux hérétiques le droit de tenter pour aboutir au même résultat des voies différentes [1]? Nous ne le pensons pas. De leur côté, les professeurs de lettres, ne trouvant plus dans les langues vivantes une méthode contrecarrant la leur, renonceraient sans arrière-pensée au rétablissement du professeur principal; ils abandonneraient de bon cœur un privilège devenu inutile. Sans doute alors les esprits seraient prêts à une sorte de concordat, où chacun sacrifierait quelques-unes de ses préférences et de ses habitudes en vue de réaliser un même idéal. Professeurs de sciences inclineraient leur enseignement vers la philosophie plutôt que vers la spécialité, professeurs de langues vivantes se préoccuperaient davantage de la formation de l'esprit, professeurs de français et de lettres anciennes feraient leur enseignement plus proche de la réalité, plus nourri de faits, plus concis. Ainsi disparaîtrait le plus grave défaut de la réforme de 1902, qui est la dispersion, l'émiettement des efforts, le découragement de beaucoup de maîtres, le désarroi des élèves. Contre la désorganisation des programmes, l'action collective énergique des méthodes serait un remède efficace et sans doute suffisant.

Si cette « entente cordiale » pouvait se réaliser et assurer à l'Enseignement secondaire l'état d'équilibre qu'il cherche, depuis la réforme de 1902, sans avoir le sentiment de l'avoir trouvé, c'est alors, mais alors seulement, qu'il serait vrai de dire que cette réforme a été un progrès et a réalisé une meilleure adaptation des études aux besoins de la société moderne. Cette entente ne suppose pour personne une abdication, un renoncement à ses opinions; elle suppose simplement une vue nette de l'état des mœurs et le sentiment que les formes scolaires sont étroitement déterminées par la forme sociale. Les conditions économiques, intellectuelles et morales qui modifient la société sont aussi les vrais, les seuls agents des réformes pédagogiques durables. Les pédagogues s'agitent, et la société les mène. A quoi bon essayer de se mettre en travers? On n'arrête pas le cours des choses. Le mieux, est donc, tout en conservant peut-être, comme péda-

1. Ce que réclame l'adversaire le plus vigoureux de la méthode directe, M. Ch. Sigwalt. c'est le droit du professeur, non à déterminer l'orientation de l'enseignement, mais à choisir sa méthode. Cf. *o. c.* p. X.

gogue, des préférences pour l'ancienne éducation, de comprendre que les lois du mécanisme social ont rendu nécessaire l'éducation d'aujourd'hui. Il faut fléchir au temps sans « obstination ». Sans doute assisterons-nous à des transformations plus radicales encore. Si, comme bien des faits permettent de le prévoir, notre société doit se démocratiser de plus en plus, si le nivellement des conditions et des fortunes doit se poursuivre et s'accélérer, si enfin la production industrielle et l'activité commerciale doivent devenir toujours plus intenses, il est clair que l'Enseignement secondaire, pour se mettre en harmonie avec ce nouvel ordre de choses, devra se modifier profondément. On peut pronostiquer presque à coup sûr qu'il ira s'assujétissant toujours davantage aux nécessités pratiques de l'existence moderne, c'est-à-dire se spécialisant de plus en plus, que le latin aura le sort du grec, et deviendra l'apanage d'une toute petite minorité. Sans doute aussi, pour permettre des combinaisons plus variées, le système des cours y remplacera-t-il celui des classes. Il deviendra, comme l'Enseignement primaire, gratuit, et par suite, pour ne pas faire double emploi avec lui, il ne recevra les élèves qu'à partir de leur quatorzième année. Tout donne à penser que nous nous acheminons, et très vite, vers un Enseignement secondaire sensiblement analogue à celui que Condorcet proposait dans son fameux *Rapport*. Et, encore une fois, il est permis de le déplorer; il est même permis d'essayer de défendre, ne serait-ce que pour l'honneur, une cause que l'on sait être bonne. Mais sans illusion. Une philosophique résignation, l'acceptation réfléchie de l'inévitable est peut-être l'attitude la plus raisonnable et la plus digne.

Qu'on ne s'étonne pas, au surplus, et qu'encore bien moins on s'effraie de ces discussions, de ces controverses, si vives soient-elles. Que prouvent-elles en somme? Que les professeurs de lycée peuvent se passionner pour les questions pédagogiques? Quoi de meilleur? Qu'il y a, dans l'Université, comme dans la nation, deux grandes tendances, la tendance révolutionnaire ou innovatrice, et la tendance conservatrice? Quoi de plus naturel? Bien plutôt faut-il se réjouir que l'indifférence et le scepticisme n'aient pas envahi le corps enseignant, qu'il soit actif, et même combatif. Ce sont de bons indices de sa vitalité.

FRANCISQUE VIAL.

Que nous enseigne Molière dans les « Précieuses ridicules » et les « Femmes savantes »[1] ?

Ce qui nous ramène constamment aux dramaturges souverains, c'est que leur œuvre est diverse, abondante et complexe comme la vie; c'est que, comme la vie, elle présente une inépuisable quantité d'aspects ; et qu'on peut sans cesse leur demander de nouveaux enseignements. Interrogeons aujourd'hui Molière sur l'éducation des femmes, à propos des *Précieuses ridicules* et des *Femmes savantes*. J'estime que l'on s'est assez souvent mépris sur la portée de ces deux pièces, — peut-être parce que le rationalisme et l'idéalisme se sont mis de la partie, — et que nous tendons de plus en plus à confondre, au point de vue psychologique et moral, ces deux êtres non point inégaux, mais si différents qu'on appelle l'homme et la femme.

Je ne sais plus trop quel écrivain d'aujourd'hui a pris parti bruyamment pour Cathos et Madelon contre Gorgibus, Lagrange et Du Croisy. Renan estime que les *Femmes savantes* blesseront toujours les âmes délicates comme Tartufe indisposera toujours les âmes religieuses. Auguste Vacquerie a défendu Philaminte, Bélise et Armande en prose et en vers, et quels vers !

Molière, si tu viens quelquefois dans la salle,
Quand la foule, emplissant ton Théâtre-Français,
Bat des mains aux beaux vers monstrueux de Chrysale,
Est-ce que tu n'es pas navré de leur succès ?
Avec ces vers on fait de toi, pauvre génie,
Le complice du vieux préjugé bestial
Qui voudrait empêcher l'ascension bénie
Des femmes vers le beau, l'azur et l'idéal.

1. Leçon faite à la Faculté des Lettres de Lille, devant les candidats au Professorat des Écoles Normales.

Molière mérite-t-il tout ce galimatias? — Je voudrais brièvement établir que ce n'est ni contre une politesse raffinée, ni contre l'instruction des femmes[1] que Molière a écrit ces deux pièces, mais qu'en revanche on peut en extraire, touchant l'éducation de ces mêmes femmes, de bonnes et solides vérités.

I

Ce n'est point contre la politesse que Molière a écrit les *Précieuses*. Car Molière tient l'homme pour destiné à vivre en société, il considère surtout en lui l'être sociable, l'être qui soutient perpétuellement avec ses semblables un commerce de concessions et d'égards réciproques. Et le *Misanthrope* est précisément dirigé contre ceux qui, par excès du sens propre et trop bonne opinion d'eux-mêmes, veulent se dispenser de ces menus sacrifices et de ces échanges continuels.

A quoi Molière en veut-il donc, et que prétend-il châtier, en les livrant au ridicule, dans les personnages de Cathos et Madelon? — Il vise un certain goût du raffinement, qui n'est qu'une forme de l'égoïsme et de la vanité. Dans les usages qui, d'après elles, doivent gouverner la vie, elles considèrent surtout les témoignages de l'admiration, les cérémonies du culte qu'elles estiment mériter. L'existence doit s'organiser en roman autour d'elles (*Précieuses*, sc. IV). Elles en arrivent à juger le réel sur les fictions, et non les fictions sur le réel. Bélise (*Femmes savantes*, I, IV) s'écriera, sur certains propos de Clitandre :

Et, dans tous les romans où j'ai jeté les yeux,
Je n'ai rien rencontré de plus ingénieux.....

Elles deviennent à elles-mêmes leurs propres idoles. Et si, par hasard, elles songent à ce qu'elles doivent aux autres, ce n'est

1. M. Rigal nous dit (*Molière*, t. II, p. 257) : « Au XIXe siècle, les discussions se sont donné carrière. Puisqu'on créait des lycées de jeunes filles et puisqu'on se passionnait pour ou contre le féminisme (encore un autre mot nouveau !), il était naturel qu'on se demandât si l'on avait Molière pour adversaire ou pour allié. On s'est donc posé la question, et l'on a béni ou maudit notre poète, et on l'a fait de telle façon que, sans doute, dans la région des esprits où il habite maintenant, il a eu souvent envie de dire, comme Socrate commenté par Platon : « Que de choses on me fait dire, auxquelles je n'ai jamais songé ! » C'est le langage même du bon sens.

aucunement par bonté ou gentillesse de cœur, mais bien pour se montrer d'autant plus exigeantes sur ce qui leur est dû.

Cet attachement à une politesse excessive est donc corrompu dans ses origines; il suit de là qu'il sera vicieux dans ses conséquences. Cette fausse croyance en leur perfection va jeter Cathos et Madelon dans les derniers excès de la vanité. Elles sont au-dessus de toutes contingences. Elles devraient tenir à leurs noms de baptême, ces noms qu'elles ont entendu déjà prononcer par des voix qui leur étaient chères et qui se sont tues. Mais non, à des êtres nouveaux, il faut des appellations nouvelles (*Précieuses*, sc. v).

Magdelon. — A-t-on jamais parlé dans le beau style de Cathos ni de Magdelon? Et ne m'avouerez-vous pas que ce serait assez d'un de ces noms pour décrier le plus beau roman du monde?

Cathos. — Il est vrai, mon oncle, qu'une oreille un peu délicate pâtit furieusement à entendre prononcer ces mots-là; et le nom de Polyxène que ma cousine a choisi et celui d'Aminte que je me suis donné, ont une grâce dont il faut que vous demeuriez d'accord.

S'il est chez la femme un sentiment naturel, profond, invincible, c'est celui de la race et de la famille. Combien d'entre elles n'existent point en dehors de là, ignorent tout ce qui n'est point ce groupe : « nous autres », et limitent leur pensée et leur sensibilité à l'horizon de leur foyer? — Voilà ce qu'il ne faut point attendre de nos *Précieuses*. Magdelon déclare à son père (sc. IV) :

« Mon Dieu, que vous êtes vulgaire! Pour moi, un de mes étonnements, c'est que vous ayez pu faire une fille si spirituelle que moi! »

Et elle y revient (sc. v) :

« J'ai peine à me persuader que je sois véritablement sa fille, et je crois que quelque aventure, un jour, me viendra développer une naissance plus illustre. »

Nous retrouverons, avec plus de bouffonnerie, ce même reniement chez Bélise, précieuse sur le retour (*Femmes savantes*, II, VII). Son frère Chrysale la scandalise :

Est-il de petits corps un plus lourd assemblage!
Un esprit composé d'atomes plus bourgeois!
Et de ce même sang se peut-il que je sois!
Je me veux mal de mort d'être de votre race.....

Ce moi mal morigéné, qui s'étale et recouvre tout le reste, s'exaltera en extravagances et exagérations. On sait combien le langage des *Précieuses* est excessif, et combien y abondent les épithètes « furieux, terrible, merveilleux... » Rien ne leur déplait autant que la franchise. Aller droit au but, en toute simplicité, c'est du dernier « bourgeois », c'est un « procédé marchand »! Je ne vous apprendrai pas, Mesdames, vous à qui incombe la tâche d'élever nos fillettes, que c'est là un travers qui n'est point mort avec les Précieuses, et que la pièce de Molière, comme on l'a dit du *Misanthrope*, peut se récrire tous les cinquante ans.

Notre nation entière est assez vaine, — et le génie d'une nation éclate encore bien plus sûrement dans les femmes que dans les hommes qui en font partie, puisqu'elles sont bien moins « individualisées », bien plus « spécifiques » que les hommes. Or écoutez un peu les gasconnades de vos jeunes élèves, la façon dont elles embellissent leur parenté, la situation de leurs familles, leurs tenants et aboutissants : quel effort à tâcher de s'éblouir les unes les autres! Et plus tard écoutez, au cours d'une visite, par exemple, les exagérations conventionnelles de deux petites bourgeoises qui visent au style.

Les conséquences de ce travers, si répandu, sont plus graves qu'on ne pense. A force de mentir aux autres, on finit par se mentir à soi-même. Les femmes expient cruellement ce défaut de leur éducation. Leur esprit est irrémédiablement faussé. Une illusion niaise s'interposera constamment entre elles et la réalité. Rien ne pourra plus les redresser, les corriger. Comme elles posséderont une haute opinion d'elles-mêmes, elles seront incurablement sottes. Elles auront perdu sans retour cette finesse instinctive et ce sentiment des nuances qui est le plus précieux attribut de la femme.

Elles seront la proie de quiconque saura exploiter leur manie. Mascarille pourra jurer comme un Templier devant elles, leur mettre ses gants sous le nez, aller jusqu'à la métaphore

scatologique et au geste indécent[1]; il pourra se montrer vulgaire, encombrant, inconvenant et grotesque. Leur extase ne s'arrêtera point.

Et d'où vient cela? C'est que Mascarille se fait le complice perpétuel de leur illusion, c'est qu'il ne cesse de les flatter, et qu'elles ne sont pas difficiles sur la qualité de l'encens, pourvu qu'on le leur prodigue. De même qu'elles manquent de discernement dans leurs enthousiasmes, de même elles sont aptes à découvrir partout des outrages contre elles-mêmes, des manquements à ce qu'elles croient être. Le moindre grief est grossi démesurément. Quiconque néglige seulement leur moi, dont elles ont fait un dieu, se rend donc coupable de sacrilège. La Grange et Du Croisy se sont montrés des prétendants honnêtes, et ne les ont point traitées en idoles. Quel crime de lèse-majesté! Leur cœur est sec, et leur caractère désagréable; les moindres infractions au code qu'elles édictent soulèvent en elles des accès de fureur. Si de rudes leçons ne les forment point, elles promettent de jolies pestes. Le tour que leur jouent La Grange et Du Croisy est brutal, il est sanglant, mais il est mérité.

Le danger que Molière nous signale a été souvent aperçu, et caractérisé de diverses manières. Michelet, qui parle de la femme avec une sympathie si émue, l'accuse cependant d'être trop aisément séduite par l'homme au geste avantageux, le charlatan, l'amateur, le faux artiste, le faux prophète. On connaît le livre amusant, et pénétrant, et si cruel qu'Alphonse Daudet a consacré aux « femmes d'artistes » : elles tourmentent les vrais poètes, et s'asservissent aux « ratés ». Voici ce que pensent les Goncourt, à propos d'un sujet analogue[2]: « L'âme de la femme est plus près des sens que l'âme de l'homme;... elle juge du caractère par les moustaches, de l'homme par l'habit, du livre par le nom, de l'acteur par le rôle, et de la chanson par l'air. » Et voici enfin un témoignage d'un psychologue étranger qui nous ramène directement à notre sujet : « Reproduisant servilement ce qu'elle

1. Sc. XI. — MASCARILLE. Moi, je dis que nos libertés auront peine à sortir d'ici les braies nettes.

Ibid. — MASCARILLE (*mettant la main sur le bouton de son haut-de-chausse*) : Je vais vous montrer une furieuse plaie.

2. *Charles Demailly.*

a vu faire, la femme transforme, dans son intelligence, la religion en superstition, des institutions rationnelles en formes extérieures, des actions pleines de sens en cérémonies vides, et les règles des rapports sociaux, originairement inspirées à l'homme par les égards pour ses semblables, en étiquette tyrannique et sotte[1] ». Je constate, assurément, chez les Goncourt et chez l'auteur de *Dégénérescence*, une forte dose d'agacement et de taquinerie. Ils ont le tort de généraliser, et d'affirmer de toutes les femmes ce qui n'est vrai que d'un certain nombre d'entre elles. Ils n'en ont pas moins signalé clairement un péril qui menace les plus hautes qualités de la femme, si l'on n'y prend pas garde. Et ils se rencontrent avec Molière.

En effet, quelle est l'essence de la politesse? C'est le don de soi-même. La Bruyère, juge si délicat des sentiments, nous la définit très bien : « Il me semble que l'esprit de politesse est une certaine attention à faire que par nos paroles et par nos manières les autres soient contents de nous et d'eux-mêmes », — qu'ils sentent, en un mot, leur personne augmentée par le voisinage de la nôtre. Voltaire exprime un avis assez semblable en des vers où l'idée vaut beaucoup mieux que la forme.

> La politesse est à l'esprit
> Ce que la grâce est au visage;
> De la bonté du cœur elle est la douce image,
> Et c'est la bonté qu'on chérit.

Or, avec les Précieuses, la politesse se vide absolument de cette âme de bonté. Elle n'est plus que la loi du royaume où elles trônent. Elle n'est plus que la forme du désir qu'elles ont de dominer, de leur étroitesse d'esprit, de leur humeur acariâtre[2]. Derrière un formalisme qui ne transige pas, et dont elles se savent un gré infini, elles abritent une âme qui reste grossière et puérile.

Et c'est tant pis pour elles, sans doute, mais c'est tant pis pour l'homme aussi. Écoutez M. Anatole France : « La femme est la grande éducatrice de l'homme; elle lui enseigne les vertus char-

1. Max Nordau, *Psychophysiologie du génie et du talent*.
2. Les femmes qui se montrent les plus exigeantes sur les égards dûs à leur sexe sont celles qui méritent le moins ces égards, car ils sont dûs à la modestie : ils sont un hommage rendu au charme que la femme a su conserver et cultiver en elle.

mantes, la politesse, la discrétion et cette fierté qui craint d'être importune. Elle montre à quelques-uns l'art de plaire, à tous l'art utile de ne pas déplaire. On apprend d'elle que la société est plus complexe et d'une ordonnance plus délicate qu'on ne l'imagine communément dans les cafés politiques. » On ne saurait mieux dire. Mais que de tact et de mesure il faut à la femme pour accomplir dignement cette mission! Que de détachement et que de souplesse insinuante! L'homme subit volontiers l'influence de la femme, lorsqu'elle n'a point perdu ses qualités natives : il déteste son ascendant. Il ne l'endure que si les circonstances l'y contraignent. Et, s'il s'en libère, rien ne le retient sur la pente du sans-gêne et de la grossièreté. Il reprend très vite le ton de la chambrée ou du fumoir. Si l'homme qui se soumet à l'ascendant de la femme a de fortes chances pour être un nigaud, celui qui échappe à son influence est généralement un butor. La femme est donc désastreuse qui rend la politesse odieuse à l'homme en prétendant la lui imposer.

II

Si Molière n'a pas voulu, dans les *Précieuses*, porter atteinte à la courtoisie véritable et à la délicatesse qui doit gouverner le commerce des deux sexes, il n'a pas entendu davantage, dans les *Femmes savantes*, mener la guerre contre le désir qu'a la femme de cultiver son esprit. Molière ne traite pas explicitement le problème de l'instruction féminime. C'est l'opinion de M. Rigal. Il a cité le passage où se trouve le vers, prononcé par Clitandre (I, III) :

Je consens qu'une femme ait des clartés de tout.

Et il ajoute :
« Que signifie le mot avoir des clartés de tout? Vise-t-il des notions superficielles sur tout? Convient-il à une instruction vraiment sérieuse [1]? L'homme du monde, Clitandre, n'avait guère à

1. J'inclinerais à adopter ce second sens en considérant les vers de la pièce où se retrouve ce mot clartés :

ARMANDE
Aspirez aux clartés qui sont dans la famille (I, I).

s'expliquer là-dessus, et il en est résulté que nous sommes peu éclairés sur les intentions de Molière. »

Molière, en effet, ne s'est proposé qu'un objet : révéler, derrière les prétentions scientifiques de Philaminte, de Bélise et d'Armande, les vices du cœur et de l'esprit qui s'y embusquent. Il nous faut, dans cet examen, suivre la même marche que pour les *Précieuses ridicules*.

Pourquoi ce groupe de femmes se livre-t-il à l'étude? Est-ce parce que la vérité les attire? parce qu'elles désirent mieux interpréter l'univers et la vie, et mieux les exploiter? Nullement. C'est un effet de leur vanité. Elle se manifeste tout d'abord par une intense jalousie à l'endroit des occupations masculines, considérées comme des prérogatives outrageuses. C'est cette jalousie-là qui forme une moitié — la pire — de ce qu'on appelle aujourd'hui le « féminisme ».

Car enfin je me sens un étrange dépit
Du tort que l'on nous fait du côté de l'esprit [1].
Et je veux nous venger, toutes tant que nous sommes,
De cette indigne classe où nous rangent ces hommes,
De borner nos talents à des futilités,
Et nous fermer la porte aux sublimes clartés (III, II).

Cette vanité se déclare par le désir qu'elles ont de former une académie. Platon, dit Philaminte,

Platon s'est au projet simplement arrêté
Quand de sa République il a fait le traité,
Mais à l'effet entier je veux pousser l'idée
Que j'ai sur le papier en prose accommodée (III, II).

Et Armande renchérit : cette académie sera une coterie très exclusive, ce qui est bien féminin.

Nul n'aura de l'esprit hors nous et nos amis;
Nous chercherons partout à trouver à redire,
Et ne verrons que nous qui sache bien écrire (III, II).

PHILAMINTE
Il me tarde de voir notre assemblée ouverte,
Et de nous signaler par quelque découverte.
TRISSOTIN
On en attend beaucoup de vos vives clartés.
Et pour vous la nature a peu d'obscurités (III, II).

1. Notez qu'ici *esprit* signifie surtout faculté de production littéraire. Cf. La Bruyère : « Des ouvrages de l'*esprit* » et Louis XIV disant à Mme de Sévigné, à une représentation d'*Esther* : « Racine a bien de l'*esprit* ».

Au fond, elles brûlent de se donner en représentation, de jouer des rôles. Lorsqu'on annonce Vadius, elles croient entrer en scène.

Faisons bien les honneurs au moins de notre esprit (III, III).

J'ai ouï conter que, lorsque Mme Curie fit son premier cours, au lendemain de l'accident qui lui avait enlevé le compagnon de sa vie et de son noble labeur, un nombre assez considérable de dames fort élégantes remplit la salle où elle professait. Elles virent une petite femme noire, très modeste, qui parlait d'une voix tranquille sur des matières dont elles n'entendaient un traître mot. Quelques étudiants prenaient des notes. Elles s'attendaient à une représentation de gala, à un débordement de rhétorique funèbre. Elle partirent fort désappointées. Aux pédantes de Molière, ainsi qu'à ces Parisiennes d'aujourd'hui, la science n'apparaît que comme une occasion d'étaler leur personne, de la proposer à l'admiration. Elles se sentent attirées vers le savoir, et ceci est bien caractéristique, par des côtés extérieurs, un peu saugrenus. Elles adorent le grec qu'elles ne comprennent pas, car c'est chose rare et singulière; — n'avons-nous pas vu hier leur postérité « raffoler » des vers de Stéphane Mallarmé et du drame d'Ibsen? Et Bélise cherche des clochers dans la lune, et ne manque pas de les découvrir. Où trouve-t-on, dans tout cela, le goût désintéressé de la culture, et le désir de s'enrichir l'esprit? La science leur est adventice, et reste pour ainsi dire à leur égard un corps étranger dont elles se serviront comme d'une parure. Elle leur est moins adhérente qu'une robe, ou qu'un chapeau, ou qu'un bijou, car enfin un objet de toilette peut exprimer le génie d'élégance d'une femme au point de s'incorporer à elle, et de devenir une partie intégrante de sa beauté.

Ici encore, comme nous l'avons fait pour les *Précieuses*, nous reconnaîtrons à leur engouement une origine malsaine, et c'est un amour-propre mal dirigé. Pour emprunter à Clitandre (I, III) ses expressions : elles se « rendent savantes » afin « d'être savantes », c'est-à-dire de passer pour telles, d'en obtenir le titre, et recherchent le « savoir » pour « qu'on le sache ». Donc les conséquences de cette manie seront vicieuses. Et nous allons voir s'épanouir pleinement en Philaminte et en Armande la sottise et la dureté qui déjà se manifestaient chez Cathos et Magdelon. On

est quelquefois frappé de la pénétration, de la finesse que présentent les jugements d'un humble, d'un paysan, d'une femme illettrée qui a lu de longues années au grand livre de la vie. Philaminte est bien éloignée de cette sagesse! Sa vanité s'interpose entre elle, et l'instinct et l'expérience.

Que lui fournit sa culture? De vides et stériles formules dont elle se décore. A quoi lui servent Platon et Descartes, à supposer qu'elle y voie goutte?

> Du nom de philosophe elle fait grand mystère,
> Mais elle n'en est pas pour cela moins colère;
> Et sa morale, faite à mépriser le bien,
> Sur l'aigreur de sa bile opère comme rien (II, 9).

Et si elle s'irrite des solécismes qui altèrent le langage, elle en commet « d'étranges en conduite ». Triste créature, qui a oublié la science de ceux qui ne lisent pas et à qui la science de ceux qui lisent demeure lettre morte!

Avec cette terrible puissance de concentration que la nature a donnée à son sexe pour le limiter au maintien et à la défense du petit groupe familial, — Philaminte apprécie tout par rapport à elle-même et à cette fureur de briller qui l'a envahie tout entière. Elle savoure les plus basses flagorneries que lui adresse Trissotin. En vertu de la même tendance, son effroyable susceptibilité interprète à scélératesse l'indifférence qu'on témoigne à sa « gloire » et à ses « vers ». Elle en devient injurieuse : elle traite Clitandre de « petit sot », de « brutal » et d' « impertinent » (IV, II). Bussy-Rabutin, dans une lettre au P. Rapin, trouve qu'à son appétit Philaminte présente quelque exagération, et qu' « il n'est pas vraisemblable qu'une femme fasse tant de bruit et enfin chasse sa servante parce qu'elle ne parle pas bien français ». Ceci prouve que Bussy-Rabutin était un raffiné, et qu'il entrait rarement en contact avec le vulgaire. C'est ainsi qu'un lettré parisien me déclarait un jour que pour lui M. Homais était un personnage de vaudeville : mon interlocuteur, très jeune, ne connaissait bien qu'un entourage restreint et très cultivé. Bussy et lui me rappellent le mot de Mme de Tencin : « Les gens d'esprit font beaucoup de fautes en conduite parce qu'ils ne croient jamais le monde assez bête, aussi bête qu'il est... »

Toute la conscience de Philaminte est donc encombrée par

l'amour d'elle-même et de ce qu'elle considère comme le plus important dans son esprit[1]. Le reste, par suite, n'existe pas pour elle. Elle ignore cette faculté d'entrer dans l'âme des autres, qui est un des plus beaux dons de la femme. Aliénée de sa famille, elle devient cruellement dure. Et cette dureté s'assure d'elle-même, car Philaminte s'arroge cette infaillibilité que s'attribuent si souvent ceux qui n'ont qu'une culture incomplète, superficielle ou de mauvais aloi.

Armande, sa fille préférée, son élève, est arrivée à une absolue sécheresse de cœur.

Mon Dieu, que votre esprit est d'un étage bas !
Que vous jouez au monde un petit personnage,
De vous claquemurer aux choses du ménage,
Et de n'entrevoir point de plaisirs plus touchants
Qu'un idole d'époux et des marmots d'enfants ! (I, II).

Elle a l'esprit assez faux pour évincer par des raisons ridicules Clitandre, qui est honnête homme ; mais elle a trop d'orgueil pour ne pas le poursuivre de sa haine s'il se console ailleurs. Elle ne ressent de l'amour que la jalousie.

Elle imite la dureté de sa mère. Philaminte, qui n'a cure d'autrui, est sottement impérieuse. Incapable de rien comprendre aux sentiments des autres, elle leur impose des attitudes. Chrysale regrette Martine, et la chasse pourtant de concert avec sa femme. Elle le force donc au mensonge. Elle exige de lui, nonobstant l'humeur qu'elle déchaîne, des assurances de tendresse :

Elle me fait trembler dès qu'elle prend son ton ;
Je ne sais où me mettre, et c'est un vrai dragon ;
Et cependant, avec toute toute sa diablerie,
Il faut que je l'appelle et « mon cœur » et « ma mie ».

Là encore elle le force au mensonge. Et nous ne haïssons rien tant que ceux qui nous contraignent à mentir[2]. Elle ignore

1. Comparez avec cette perversion un phénomène admirablement dégagé et dépeint par M. Pierre Janet chez les hystériques, le « rétrécissement du champ de la conscience » (*Les Névroses*, p. 337).

2. Ceci se réfère au trait de psychologie féminine que nous avons signalé plus haut, une étrange aptitude à se satisfaire du signe sans regarder si la chose signifiée est derrière. Voici un amusant passage d'un ouvrage de Miss A. G. Weld sur son oncle Tennyson (*lipses of Tennyson*, p. 99) : « My uncle disliked an over display of demonstration in public, und said

et veut ignorer l'âme d'autrui! donc elle ne l'accepte pas, donc elle entend la plier à son gré. Elle exige le mariage de Trissotin et d'Henriette, et, au début de l'acte V, leur situation respective se développe devant nous dans sa réalité brutale. Dans ce même acte final, lorsqu'on lui annonce sa ruine, est-ce bien un accès de noblesse qui la redresse devant Chrysale effondré? J'y consens, mais c'est aussi une indifférence entière à la fortune des siens. Qu'elle se résigne personnellement, soit : mais doit-elle porter si légèrement la gêne future de sa famille? Songez à la générosité vraie qu'apporte Henriette dans le refus qu'elle fait d'abord de la main de Clitandre, lorsqu'on approche du dénouement. En deux passages, l'inhumanité de Philaminte passe toute mesure. Devant Clitandre, elle décide l'union de Trissotin et d'Henriette. Elle ajoute :

Vous, monsieur, comme ami de toute la famille,
A signer leur contrat vous pourrez assister,
Et je vous y veux bien, de ma part, inviter.

Il y a là, sans doute, de l'ironie, et singulièrement déplacée. Ceci n'est plus que de l'incompréhension; Clitandre épouse enfin Henriette :

ARMANDE
Ainsi donc à leurs vœux vous me sacrifiez.

PHILAMINTE
Ce ne sera point vous que je leur sacrifie,
Et vous avez l'appui de la philosophie,
Pour voir d'un œil content couronner leur ardeur.

Divinité du bel esprit, elle s'est isolée dans son propre culte. Autour d'elle sa maison s'écroule. Elle ne peut tolérer que ceux qui « aspirent à lui plaire », les domestiques qui « rêvent à des vers » et « lisent des histoires », les écornifleurs qui s'agenouillent devant son rare génie. Autour d'elle, la vie s'empoisonne. Elle a faussé l'âme d'Armande, et lui a infligé une blessure incurable, et d'autant plus douloureuse que nous ne pouvons plaindre celle qui en souffre, tant elle est devenue odieuse. Enfin pour Chrysale, qui est bon homme, pour Henriette, qui a du

---

that in his experience, « When young married people keep on publicly raining « my dears » upon each other, it a sure sign that a quarrel is at hand. »

cœur et de l'entendement, Philaminte, l'épouse, la mère, n'est plus que l'étrangère et l'ennemie.

Dans ce naufrage moral, qu'est-ce qui a sombré? On sait la tirade de Chrysale, où l'exagération l'entraîne sans doute à dépasser son sentiment. Il y énumère assez congrument toutefois les obligations de la femme :

> Former aux bonnes mœurs l'esprit de ses enfants,
> Faire aller le ménage, avoir l'œil sur ses gens,
> Et régler la dépense avec économie...

Ce que Philaminte a perdu, ce sont les deux qualités primordiales de son sexe, le dévouement inconditionnel et l'attachement aux humbles devoirs, qui est une conséquence, — tout de même que la vertu cardinale de l'homme est le courage sous son double aspect, le mépris du danger et de la fatigue, le goût du risque et du labeur.

Sans doute il est souhaitable que l'harmonie règne entre ces deux époux, qu'ils ne restent pas indéchiffrables l'un à l'autre, mais leurs attributions essentielles ne sont pas les mêmes. « A la femme, l'intérieur, disait le vieux Xénophon; à l'homme le dehors. » On parle beaucoup d'associées « aujourd'hui » : la meilleure associée est celle qui met le mieux l'homme en état de poursuivre son effort. Elle joue le même rôle que, dans les armées, l'intendance et les services auxiliaires. Chrysale s'écrie, avec une douleur comique :

> Et dans ce grand savoir qu'on va chercher si loin,
> L'on ne sait comment va mon pot, dont j'ai besoin.

Un homme ne peut réussir dans la lutte, et — nous en savons quelque chose — une troupe ne peut être victorieuse, si leur pot ne va pas. « C'est la soupe qui fait le soldat », disait-on; l'homme aussi. Ai-je besoin de dire qu'ici je prends « pot » et « soupe » dans un sens à la fois matériel et symbolique? La femme doit avant être tout une faiseuse de bien-être, une faiseuse de joie, une faiseuse de repos, d'apaisement et de sérénité. Et c'est ce que l'on ne trouve plus, à aucun degré, chez Philaminte et ses pareilles.

III

Molière n'a donc point, dans ces deux pièces, mené la lutte contre la politesse et le savoir; — mais seulement contre le mauvais usage qu'en font des femmes mal morigénées. Ces rites ou ces connaissances ne sont que les instruments de leur amour-propre; elles ne font que développer chez elles les deux grands défauts des « honnêtes femmes », je veux dire la vanité et l'aigreur du caractère. Elles exaspèrent ces tares morales en leur fournissant une justification, puisque, donnant aux femmes l'illusion d'une supériorité, elles leur confèrent aussi un moyen de s'exprimer, pour ainsi dire, de se mettre mieux en relief, — donc d'être plus déplaisantes encore.

Molière conseille-t-il de simplifier la femme à l'excès, de la restreindre à « prier Dieu, coudre et filer », comme le voulait Arnolphe? — Oh! que non point. Au contraire il châtie excellemment Arnolphe d'avoir cloîtré Agnès, d'avoir tenté de la confiner dans des besognes machinales et monotones, d'avoir dressé une muraille de Chine entre elle et le monde et de lui avoir refusé une première expérience de la vie et une bonne formation du cœur et l'esprit, de l'avoir comprimée et non point éduquée.

Nous touchons ici au fond même de la pensée de Molière. Très grave pour les deux sexes, la question de l'éducation est plus importante encore s'il s'agit de la femme. Son âme est à la fois plus riche et moins consciente, plus intense et plus docile que celle de l'homme; moins que l'âme masculine, elle est apte à trouver sa direction par elle-même. Elle vaut donc ce que valent les traditions qui l'ont sculptée, son jugement intuitif de la vie, son sens de la réalité immédiate — grandes qualités féminines — se développant surtout sous l'influence maternelle, lorsque la mère elle-même est bien douée à cet égard. Il n'en va pas autrement pour les hautes qualités morales de tendresse et d'abnégation. Les générations successives des femmes doivent se transmettre les unes aux autres ces trésors d'expérience acquise et de dévouement coutumier.

Elles en deviennent incapables si on les détourne maladroitement de leur route, si on s'occupe uniquement de les dresser

au bel esprit et à la comédie mondaine, si on les engage à lâcher la proie pour l'ombre, — et l'ombre leur est toujours si séduisante! — Mais si cette première éducation, cette seule chose nécessaire, a bien affermi les assises essentielles de l'âme, tout peut s'ébattre impunément à sa surface. L'affinement et le goût de la politesse ne feront que rendre la femme plus aimable, parce qu'elles augmenteront sa puissance de rayonnement, et rendront plus délicat le don qn'elle sait déjà faire d'elle-même. La science ne lui sera plus dangereuse : elle ne fera que lui munir et orner l'intelligence.

A quoi bon ne pas croire Molière sur parole, lorsqu'il nous dit dans sa Préface des *Précieuses* : « Les plus excellentes choses sont sujettes à être copiées par de mauvais sujets, qui méritent d'être bernés;... ces vicieuses imitations de ce qu'il y a de plus parfait ont été de tout temps la matière de la comédie:... par la même raison que les véritables savants et les vrais braves ne se sont point encore avisés de s'offenser du Docteur de comédie et du Capitan, non plus que les juges, les princes et les rois de voir Trivelin, ou quelque autre sur le théâtre, faire ridiculement le juge, le prince ou le roi, aussi les véritables précieuses auraient tort de se piquer lorsqu'on joue les ridicules qui les imitent mal »? Et ne nous révèle-t-il point son sentiment, lorsqu'il déclare, par la bouche de Clitandre, haïr seulement :

> La science et l'esprit *qui gâtent* les personnes?

L'enseignement de Molière revient à nous faire connaître qu'il ne suffit pas de donner des manières aux gens, s'ils manquent d'élégance morale, et que, bien au contraire, ils en deviennent souvent plus insupportables; que la science épouse la forme du vase où on la verse, et qu'à tout prendre,

> Un sot savant est sot plus qu'un sot ignorant;

qu'ainsi donc, si l'on se rend coupable envers l'esprit humain en prétendant,suivant l'expression d'Agrippa d'Aubigné, « la vertu... fille de l'ignorance », on commet une forte bévue en attribuant au savoir la moindre valeur quant à l'éducation. Le savoir ressemble au couteau qui est un instrument utile si c'est un honnête homme, et adroit, qui en use; un objet dangereux, si c'est un imprudent

qui le manie; et une arme meurtrière aux mains d'un scélérat. Il ne fait pas le procès de la politesse et de l'instruction; il les met seulement au service d'intentions droites et bonnes.

Il n'a point davantage malmené les femmes. Il les a mises en garde contre deux défauts auxquels elles sont sujettes, la vanité et l'habitude de s'arrêter à l'écorce des choses, lorsqu'il ne s'agit point de sentiment. Mais il serait ridicule de voir en lui un « antiféministe ». Qui a plus haut que lui réclamé pour la jeune fille la libre disposition de son cœur? Il est banal de le rappeler. Des trois grands Gaulois de notre littérature, Molière est celui qui a fait à la femme la plus belle part. Rabelais, qui aime les civilisations héroïques et les grandes aventures, — un aristocrate, au fond, — remet la direction du monde aux hommes de tête et de main, d'entendement et d'énergie. Il va de soi qu'il leur soumet la femme. La Fontaine ne l'a jamais prise au sérieux, tout en déclarant qu'elle « fait nos plaisirs ». Molière subordonne l'homme à l'amour conjugal, au mariage, au ménage même, donc à l'épouse. Pour Molière, le bonheur gît dans la modération, et c'est le rôle de la femme que d'y maintenir l'homme. Elle y est déjà propre par la nature de son entendement; mais il faut soigneusement veiller à ce que sa sensibilité ne se laisse pas séduire à des mirages, ni ne s'égare, ni ne s'altère.

HENRI POTEZ.

Les Lettres de Pécaut à Gréard.

(*Dernier article*) [1].

Par degrés, cette correspondance s'assombrit, surtout depuis la mort de Mme de Friedberg, c'est-à-dire depuis l'été de 1889. Malgré son extrême fatigue, Pécaut a voulu rester à Paris, ou dans les environs, à Étampes, chez sa fille, jusqu'au triste dénouement qui se laissait trop prévoir. Le succès de son second fils, reçu agrégé de philosophie dans un bon rang, le consola un moment; mais l'embarras de trouver une autre Mme de Friedberg s'ajoutait au chagrin de l'avoir perdue. Je passerai vite sur cette crise.

I

Un autre deuil profond l'avait éprouvé, et j'insisterai ici, au contraire, pour éclairer l'histoire d'une des études psychologiques les plus achevées que notre temps ait produites. Louant le livre consacré à Edmond Scherer par Gréard, Émile Boutmy dit avec assez peu d'exactitude : « M. Gréard ne s'attendait peut-être pas à d'aussi tragiques rencontres. Je crois savoir qu'il entendait écrire un article, non un livre... Il lui est arrivé la même surprise qu'à l'écrivain de Port-Royal. Son sujet s'est emparé de lui plus qu'il ne s'y attendait. Scherer l'a entrainé dans ses voies et il s'y est oublié avec lui, comme Sainte-Beuve avec Saint-Cyran [2]. » Gréard ne s'oubliait pas volontiers ainsi, pas plus, d'ailleurs, au fond, que son cher Sainte-Beuve.

On suppose qu'il connaissait peu Scherer, et il le connaissait

1. Voir la *Revue Pédagogique* des 15 juillet et 15 novembre 1909.
2. *Taine, Scherer, Laboulaye*, 1901.

à merveille, depuis longtemps. Non pas en 1852, date que Pécaut donnera par erreur à Gréard, mais en 1860, Scherer avait quitté Genève pour Versailles, où il s'était bientôt lié avec Ernest Bersot, professeur libre et rédacteur des *Débats*. Or, Bersot, avant le refus de serment, avait été, à Versailles, le professeur de Gréard, et il ne l'avait pas perdu de vue, témoin ce déjeuner, offert par Bersot, le 16 mars 1862, à Scherer, à Prévost-Paradol dont Scherer vient de louer les *Essais de politique et de littérature*, et à Gréard[1]. Longtemps après, quand Scherer écrivit sur son ami mort la notice qui ouvre le livre *Un moraliste*, c'est Gréard qui le « documenta » sur Bersot professeur. Pour connaître le sentiment de Scherer sur Gréard, il suffit de lire le jugement qu'il porte sur son discours de réception à l'Académie, si vivement goûté par Pécaut : « Ce morceau est un chef-d'œuvre[2]... » Enfin, ils avaient un ami commun autre que Bersot disparu, et c'est Pécaut.

Si Gréard n'eût voulu écrire qu'un article de revue, accommodé à la force relative d'attention du public mondain, il ne se fût pas adressé à Pécaut, et c'est à lui qu'il s'adressa, aussi bien qu'à la famille de Scherer. Avec un peu d'étonnement et presque, dirait-on, de défiance, Pécaut se met à sa disposition.

— « Oui, volontiers, je vous communiquerai cette correspondance, tout intime qu'elle est, et que je ne m'étais jamais senti le courage de rouvrir; aujourd'hui même, j'en reste à la première lettre. Oh! le passé qui ne revient plus!... *Mais vous avez pénétré dans l'âme de Scherer plus que personne*; *je vous livrerai tout.* »

Ainsi, Gréard est capable de juger à fond Scherer, mais il est si différent de son modèle, et, d'autre part, si occupé! Pécaut n'est pas rassuré sur l'issue de l'entreprise; il le laisse voir à Mlle Jeanne Scherer, dont l'obligeance nous a procuré ces lettres heureusement complémentaires : « Ce ne sera pas une étude approfondie. Il a bien compris par notre conversation, s'il ne l'avait compris auparavant, qu'une biographie morale de M. Scherer, qui établirait toute la chaîne de son développement intérieur, en tenant compte de tous ses livres, demanderait, non pas

1. Voir la lettre du 7 mars 1862, dans le *Prevost Paradol* de Gréard.
2. Voir *Études sur la littérature contemporaine*, t. IX, 20 janvier 1888.

quelques loisirs de vacances, mais toute une année. En tout cas, je lui ai marqué les principaux anneaux, et je suis sûr que ce qu'il dira sera dit avec une sympathie sérieuse. Qu'il m'a été doux et triste à la fois de repasser, durant cette heure de Sorbonne, les souvenirs de quarante ans de relations assidues, depuis la rencontre aux Grolles et les *Lettres sur la critique et la foi,* jusqu'au dernier entretien de Versailles! Oh! que c'est une pauvre vie que la nôtre! Et pourtant qu'elle est riche, bonne, digne d'action de grâces, vue par le dedans! Mais penser que tant de choses ont été, ont vécu, qui ne sont plus![1] »

Aux longues heures de confidences il ajoutait, avec une conscience qui tenait à se satisfaire, de longues notes qui retraçaient toute la vie morale de Scherer depuis cette année 1849, où, revenant des Universités d'Allemagne, Pécaut vint saluer, sur les bords du lac de Genève, le maître, jeune encore, qui passait alors pour défendre les doctrines traditionnelles avec les armes de l'école moderne. Scherer vivait là dans une propriété charmante avec sa femme et ses cinq enfants. Dès les premiers mots, il apprit à Pécaut qu'il n'était plus l'homme qu'il cherchait. Ce fut l'origine d'une amitié de toute la vie et d'une correspondance plus particulièrement suivie entre Mme Scherer et Pécaut.

A la principale de ces notes j'emprunte ce jugement porté sur ce vrai Scherer par un homme qui l'avait pénétré : « On le connaîtrait mal si l'on ne le connaissait, pour ainsi dire, que par sa face tout intellectuelle. Sous sa logique battait un cœur d'homme, et ce cœur, dont Pascal lui eût conseillé d'écouter les raisons que la logique ne comprend pas, parlait en lui très haut. Le seul reproche que j'aurais à lui faire, s'il m'était permis de lui en faire un, c'est de ne s'être pas appliqué à se présenter tout entier à ses lecteurs à la fois sous sa face morale et sous sa face intellectuelle, leur laissant le soin de choisir ou de concilier. Pour moi, j'ai toujours été frappé de le voir si fidèle, en dépit de son extrême et fort sincère scepticisme, à son ancienne manière de sentir et de juger, dans les choses morales et religieuses. Au fond les maîtres et les amis de sa jeunesse, les instituteurs de sa pensée et de sa piété étaient restés les maîtres et les amis de ses derniers jours. »

1. Lettre à Mlle Scherer, 2 avril 1889.

Cela écrit et cela dit, on voit par d'autres billets qu'il attend avec impatience à la fois et inquiétude. Soudain, tout change; il vient de lire en épreuves l'étude de Gréard : « J'en suis remué jusqu'au fond de l'âme. Edmond Scherer y est peint tel que vous et nous pouvions le souhaiter. Il s'y serait reconnu lui-même. En l'honorant et le pénétrant comme il a fait, M. Gréard — je viens de le lui écrire — s'est honoré lui-même. On ne pouvait souhaiter plus d'intelligence, plus de sympathie et de respect, avec un jugement plus impartial. Cette étude mettra définitivement à sa place votre père. Le jugement d'un ami, peut-être plus pénétrant (et encore!) n'aurait jamais eu cette autorité. M. Scherer apparaît là tout entier ou bien peu s'en faut, et c'est lui-même qui se raconte et s'explique dans des citations d'un extrême intérêt. Ce sont surtout les origines qui ont été décrites, avec une prédilection marquée, jusqu'à l'arrivée à Paris. Vous pouvez penser combien j'ai été ému de voir revivre devant moi ces anciens jours, d'entendre de nouveau cette voix qui fut si chère! Ah! le passé! comment le retenir? comment ne rien perdre, chemin faisant, de nos existences successives? comment assembler dans une unité toujours présente les morceaux épars d'une vie éteinte? Mais j'ai tort sans doute de faire entendre une plainte, lorsque l'image évoquée de votre père parle si haut de courage, de force, de soumission. Vous lirez à votre tour, chère Jeanne, ces belles pages, et désormais vous pourrez être tranquille, vous et votre sœur, sur la mémoire de M. Scherer [1]. »

Nous n'avons pas cette première lettre à Gréard; mais le temps n'affaiblit pas, accrut plutôt l'admiration et l'émotion du lecteur :

« J'ai relu ces jours-ci en courant votre beau livre qui, je le vois, fait son chemin dans des mondes divers. Vous avez rendu à la mémoire de Scherer un service que nul autre n'aurait pu lui rendre. Nous autres, ses vieux amis, nous n'aurions pas eu assez d'autorité, et notre ton comme notre point de vue aurait été trop particulier. Mlle Scherer écrivait ces jours-ci à ma fille que ce livre était la plus grande joie qu'elle pût goûter, et qu'elle chanterait volontiers après cette publication le « *Nunc dimittis...* » Elle a raison : voilà son père entré dans la posté-

1. Lettre à Mlle Scherer, 22 juillet 1889.

rité, sauvé de l'oubli et mis à sa place; pour moi, je ne me défends pas (vous l'ai-je dit?) d'une grande tristesse en relisant ces pages. Se peut-il que tant de vie, de pensée, de chaleur d'âme, de loyauté, de vaillance d'esprit, que tout cela ait été et ne soit plus! Et se peut-il aussi qu'une des plus nobles âmes de notre temps ne laisse à son pays, avec l'exemple de sa sincérité, que celui d'un scepticisme absolu!... Quoi! de cette candeur, de cette ingénuité d'âme, de ce sévère contrôle sur ses sentiments, de cette droiture inflexible, il ne reste plus qu'un souvenir! Du moins, ce souvenir, vous l'avez fixé pour longtemps[1] »

Dans l'intervalle il n'avait cessé de compléter et de préciser les souvenirs et les documents dont Gréard pouvait faire son profit. C'est ainsi qu'il lui transmet une lettre de Scherer à l'un de ses plus fidèles amis et correspondants, Verhuell, fils de l'amiral hollandais : « Elle respire le même sentiment que l'étude sur la démocratie. Scherer n'était pas plébéien : c'était chez lui une infirmité. Il l'était par devoir, par la claire vue de l'inévitable : c'était sa supériorité. Mais l'inévitable n'inspire guère la confiance ni l'amour[2]. » Le succès d'un livre aussi grave et sincère n'en continua pas moins de lui paraître improbable, d'abord, puis, extraordinaire, quand il fallut se rendre à l'évidence. C'est que le livre avait son intérêt très humain et pourtant très nouveau, ingénieusement défini dans cette lettre inédite de Martha à Gréard : « Vous avez rendu très touchant le drame intérieur que vous peignez, drame un peu étrange pour des Français, et qui ne ressemble guère à ce que nous voyons chez nous dans les secrètes luttes de la Foi et de la Philosophie. Ici, dans la vie de Scherer, c'est un siège où l'assiégeant et l'assiégé ne font qu'un, où l'un investit la place méthodiquement, tandis que l'autre se défend par des cris d'enthousiasme mystique, et cela dans le même moment. On a de la peine à comprendre cet esprit si résolu qui attaque cette âme si convaincue; on ne voit pas ce spectacle dans le monde catholique, où le plus souvent la foi est ou n'est pas, où sans doute il y a des troubles, mais non une lutte en règle, où, après de vagues et obscures angoisses, la foi s'envole d'un seul coup d'aile[3]. »

1. Lettre à Gréard, 3 novembre 1890.
2. *Id.*, 7 novembre 1889.
3. Lettre de Martha à Gréard, 17 octobre 1890.

II

Cet épisode épuise en grande partie l'intérêt de cette correspondance sur son déclin. Souvent pourtant on y retrouve encore, de 1890 à 1898, la trace des préoccupations principales dont était faite cette vie morale si intense. Très ferme républicain, mais plus moraliste qu'homme de parti, il ne se tenait point pour satisfait tant que l'éducation nationale offrait de si étranges lacunes : « Je suis sûr que les révélations boulangistes vous affligent autant que moi, car enfin, ces royalistes, ces bonapartistes, ces d'Orléans et leurs amis, ce sont des Français, c'est notre famille. Et c'est une victoire qui participe d'une défaite morale de la nation que de voir ces partis convaincus de tant de sottise et d'immoralité. » Tout ce qui touche à la moralité publique le trouve infiniment sensible; il ne dort pas après avoir vu, malgré lui, les affiches libidineuses de la *Bête humaine* : « C'est une véritable violence exercée publiquement sur la vue et l'imagination des passants. Eh quoi! pas de lois? Pas de classe moralement supérieure, capable de faire prévaloir les nécessités élémentaires de l'hygiène morale publique? » Il ne se résigne pas à cette impuissance volontaire.

Des problèmes compliqués de pédagogie et d'organisation générale le troublent. Faut-il réunir, comme on le propose, les deux écoles de Sèvres et de Fontenay? Il craint pour le sentiment populaire, cultivé avec tant de sollicitude à Fontenay. Gréard, peu favorable au projet, du moins repris à cette date tardive, lui avait communiqué ses propres inquétudes, et il répétait après Gréard : « La perte serait grave. » L'éducation du peuple risquerait d'être atteinte à sa source principale, car, dans leurs prévisions, c'était le secondaire qui absorberait le primaire. Simplifions, unifions les examens; s'ils restent distincts, rendons-les également éducatifs, ce caractère étant « bien plus conforme que la spécialisation du savoir au génie de la femme, aux besoins du pays et à l'idéal d'une démocratie »; mais n'allons pas entreprendre une œuvre d'ensemble aussi délicate dans les conditions ingrates que le recteur de Paris a mises en si vive lumière. En tout cas, il déclarait qu'il ne pourrait accepter de

présider à la réunion des deux écoles. Le dénouement qui laissa Fontenay suivre sa destinée distincte fut pour Pécaut un soulagement véritable.

Si, sur quelques points de détail, ses idées se sont modifiées, le principe de toute pédagogie n'a pas varié à ses yeux. L'éducation, et encore, et toujours l'éducation! Aucune réforme ne lui plaisait plus qu'une simplification hardie des programmes. Il voulait qu'ici on tranchât dans le vif, car « tels qu'ils sont, ils embrouillent et surchargent l'esprit, et sont un obstacle presque insurmontable à la bonne éducation intellectuelle, qui veut du loisir, du calme, de la conversation, de la réflexion, des lectures... Les cerveaux des jeunes maîtres ne peuvent s'approprier utilement en trois ans tant de connaissances diverses : l'éducation profonde — littéraire ou scientifique, ou morale — est entravée par cet excès de savoir à emmagasiner ». Ils pourront simplifier, dit-on; mais savoir simplifier, c'est le lot d'un certain nombre d'esprits supérieurs; et encore ces esprits y échoueraient-ils s'ils n'avaient que trois ans pour pénétrer et dominer tout cela.

On sent venir pourtant la lassitude, et Pécaut a résolu de la devancer. Il n'attendra pas qu'on songe pour lui à la retraite : il s'y mettra lui-même au moment où il n'ignore pas qu'on tiendrait à le garder. A la fin de 1895 il avait offert, puis confirmé sa démission, et Gréard en avait été instruit un des premiers. A l'été de 1896, il lui annonça sa retraite définitive, et osa demander la faveur d'un entretien particulier : « Comment me résigner à clore cette longue période de dix-sept ans sans nous revoir un peu à loisir? » Tous les anciens souvenirs lui reviennent en foule. A plus forte raison quand il est retiré dans ses Pyrénées. Mais la souffrance prend bientôt le dessus, et la correspondance est interrompue quelque temps avant la mort. Une lettre de Gréard à M. Ferdinand Buisson [1] prouve que le stoïcien d'Orthez n'était pas oublié à la Sorbonne : « Le pauvre malade est au moins dans son lit maintenant. Puisse le climat natal le rétablir! » Cette guérison n'était plus possible.

Jusqu'au bout l'impression qui domine est celle de la sérénité.

1. La lettre est du 6 septembre 1897. Elle prouve avec quelle sympathie attentive Gréard continue à suivre le développement de la pédagogie à tous ses degrés.

Dans une lettre du 6 septembre 1897, il remontait en esprit jusqu'aux vieux entretiens sous les combles du Luxembourg, et il écrivait : « Était-ce là le beau temps, plus beau que celui d'aujourd'hui? Il y a sans doute plus d'une espérance déçue ou ajournée, et il peut nous sembler parfois que, malgré nos efforts unis à beaucoup d'autres, la situation morale et sociale du pays va s'aggravant; mais, d'autre part, que de jalons plantés, de semences répandues, d'associations formées! et quelles terribles pentes, plusieurs fois séculaires, nous avions à remonter! Travailler en espérant reste encore la vérité, et en tout cas, n'est-pas le devoir? » Cette correspondance et cette vie s'achèvent sur cette leçon de foi patiente.

Félix Hémon.

Le Monument de Pasteur à l'École normale supérieure[1]

Madame,

Lorsqu'on prononce le nom de celui dont vous avez été la compagne, l'aide, la pieuse collaboratrice, ce n'est pas, tout d'abord, à l'homme qu'on pense, mais à ses découvertes, à la sûre méthode qu'il a suivie pour arriver jusqu'à elles, à la lueur dont elles ont commencé d'éclairer le mystère de la vie, à leurs innombrables conséquences, aux bienfaits qu'elles apportent aux hommes, aux espoirs grandioses qu'elles ont fait naître en eux.

Cette gloire nous cache l'homme, l'homme de chair et de sang, l'homme particulier que fut Pasteur; comment le faire revivre, comment retracer son portrait? Je n'oserais essayer; je m'efforcerai seulement de penser à lui, avec tous ceux qui sont ici, et de faire monter vers lui mes souvenirs.

Ceux qu'il a le mieux aimés sont réunis près de cette maison où il a vécu pendant trente-deux ans, près de ce laboratoire où il a travaillé; voici ses disciples, ses continuateurs et ses amis; hélas! beaucoup nous manquent, — mais vous êtes là, vous mes chers amis, qui êtes l'âme toujours jeune et toujours nouvelle de cette Ecole, pour laquelle il avait une affection si jalouse.

Dans ce jardin, il s'est promené, il s'est reposé, il a joué aux boules avec Bertin, avec M. Perrot, avec quelques-uns d'entre nous, qui étaient très jeunes alors, qui s'étonnaient que Pasteur voulût s'amuser avec eux et encourageât leurs timides plaisan-

---

1. Discours prononcé par M. Jules Tannery, membre de l'Institut, sous-directeur de l'École Normale, à l'inauguration du monument de Pasteur à l'Ecole Normale supérieure, le dimanche 5 juin 1910.

teries. Souvent, la conversation s'animait et s'élevait; nous essayions de recueillir, de fixer en nous les paroles profondes qu'il disait; l'heure passait; vous craigniez pour lui, Madame, la fraîcheur de la nuit; vous l'appeliez parfois de la fenêtre; mais avant de monter près de vous, le plus souvent, il voulait passer par le laboratoire, et surveiller quelque expérience, où il s'attardait plus longtemps qu'au jardin. Et comment oublier les soirs de ces longues et tragiques journées où il lui fallait attendre les résultats du premier traitement de la rage, l'anxiété qu'on sentait alors chez lui, mêlée malgré tout à l'espoir, à la confiance dans la science, à la certitude aussi qu'il avait d'avoir fait courageusement son devoir?... Quelques mois après, c'était le jardin envahi, les matins et les soirs, par une foule d'hommes et de femmes, venus de tous les pays, du fond de l'Afrique ou de la Sibérie; ils étaient venus pour demander à Pasteur de les arracher à la plus affreuse des morts et, sur le visage de tous, on lisait la joie et la sécurité. Avec quel soin il surveillait chaque traitement! et quelle bonté simple pour parler à tous ces malades, aux plus pauvres surtout, pour s'informer de ce qui pouvait leur manquer!

Au moment où j'arrivai à l'école, il était déjà illustre; ses élèves commençaient à répandre sa doctrine, à raconter ses belles expériences. Ce qui nous frappait le plus, et j'ai retrouvé, à l'École, ce même sentiment chez tous mes camarades, c'est qu'elles ne laissaient place à aucun doute, à aucune ambiguïté. Dans les sciences expérimentales, il y a beaucoup de raisonnements et d'expériences, dont on ne saurait peut-être se passer, mais qui n'apportent de conviction qu'à ceux qui sont habitués à ces sciences; les jeunes gens qui les étudient doivent, pour y croire, accepter d'abord l'autorité du maître, avoir confiance dans ce qu'on leur enseigne, acquérir des habitudes d'esprit avant de critiquer et de juger. Rien de pareil dans les expériences de Pasteur; le mathématicien le plus exigeant reconnaissait qu'elles démontraient bien ce qu'il fallait démontrer. Un de nos maîtres de conférences avait beau nous parler avec humeur de ce collègue qui n'avait jamais disséqué, qui prétendait étudier la reproduction d'êtres dont on ne connaissait pas les organes; son argument triomphant n'était pour nous qu'une plaisanterie. Telle était l'évidence qui ressortait des expériences de Pasteur

que ses colères contre les soi-disant savants qui cherchaient à en contester les conclusions nous paraissaient naturelles. Les échos du laboratoire arrivaient parfois jusqu'à nous; nous étions fiers de sentir près du maître quelques-uns de nos aînés, de savoir que, en le servant, ils s'employaient à le calmer, qu'ils déployaient beaucoup de diplomatie pour lui faire atténuer, dans ses réponses, des épithètes un peu trop vives.

Pasteur incarnait pour nous la passion de la recherche, la certitude dans la possession de la vérité acquise et démontrée scientifiquement. La tension de la pensée, la constante volonté de savoir et de ne laisser passer aucune erreur avaient, pour ainsi dire, déterminé l'expression de son visage et l'accent de sa parole. « Tout le sérieux d'une vie, a-t-on dit plus tard, se lisait dans ce regard sévère, presque triste. »

Le sérieux! C'était le trait qui nous frappait tout d'abord; évidemment, les choses lui paraissaient dignes d'attention et de réflexion; il ne passait pas au milieu, avec dédain, indifférence ou légèreté; il savait qu'elles cachent la vérité à trouver, le devoir à accomplir. Cela l'indignait qu'on ne prît pas à cœur l'une et l'autre : sa parole, habituellement lente et grave, s'échauffait alors; elle devenait rude, jamais blessante.

Il ne pouvait souffrir le temps perdu : je me rappelle qu'il nous surprit un jour, au commencement d'une étude, bavardant avant de nous mettre au travail, il fit le compte exact de toutes les cinq minutes que nous perdions ainsi, étude par étude, d'un bout de l'année à l'autre et pendant nos trois années; que d'heures ne trouva-t-il pas! Et que de choses nous aurions pu apprendre, découvrir peut-être, dans ces heures-là! Il nous donnait l'exemple de la régularité. Tous les jours, à 8 heures et demie, il descendait à son laboratoire : le Dr Roux connaissait bien cette horloge et les coups que frappait la canne du Maître, devant la pauvre petite chambre où il logeait, afin d'être plus près de ses ballons et de ses microscopes; parfois, il aurait bien voulu dormir encore un quart d'heure, car il avait passé une partie de la nuit à suivre l'expérience commencée; mais la canne impitoyable sonnait le réveil sur la dalle.

J'ai quelque honte à penser que, dans ce laboratoire, nous dérangions Pasteur pour des objets bien médiocres, pour de

ridicules permissions à lui demander. Que de permissions il fallait arracher en ce temps-là : permission de mettre, pour aller le dimanche à la campagne, un chapeau qui n'était pas haut de forme, un pantalon qui n'était pas de drap noir, permission de sortir une heure quelque jour de semaine. Et c'était à Pasteur qu'il fallait demander tout cela. Nous en étions humiliés, pas assez cependant pour nous arrêter devant la porte du laboratoire. Pasteur ne nous refusait guère : était-ce par bonté qu'il signait, sans trop nous écouter, le laisser passer qu'on lui tendait, était-ce pour être débarrassé plus vite de l'importun qui troublait sa méditation? nous avons eu de graves discussions sur ce sujet.

Nous savions, dès l'École, la façon dont il suivait les anciens élèves, dont il les aidait dans leur carrière et dans leur travail. Il venait de fonder, avec Henri Sainte-Claire Deville, les Annales scientifiques, afin de leur donner le moyen de publier leurs recherches : écrire un jour quelques pages dans ce beau recueil, après M. Darboux ou M. Van Tieghem, quelle ambition!

C'est pour M. Darboux qu'il avait fait créer le poste d'agrégé préparateur de mathématiques; il n'avait pas reculé devant la bizarrerie du titre, à quoi on ne pense plus; il ne reculait devant rien, pour donner aux anciens élèves le moyen de travailler selon leurs aptitudes. Plus d'une fois Tisserand m'a conté la façon dont Pasteur avait accueilli son désir d'être astronome : « Je trouverai le moyen qui vous permettra de rester à Paris et d'aller à l'Observatoire; s'il n'y en a pas d'autre, c'est dans mon laboratoire que je vous prendrai, et vous n'y ferez que de l'astronomie ».

Voici quelques conseils qu'il donnait à un jeune professeur du lycée de Caen; je puis témoigner qu'ils ont été suivis :

« Bon courage, écrivait-il à Raulin; ne vous laissez pas distraire par les oisivetés de la vie de province. Faites d'excellentes leçons à vos élèves et consacrez tous les loisirs que vous laissera votre enseignement à vos expériences... »

Et encore :

« Ne vous laissez distraire par rien. Votre classe, les progrès de vos élèves et de vos travaux, que ce soit là votre unique préoccupation. »

Combien, parmi ceux qu'il rencontrait après leur sortie de l'École, ont été étonnés, au lieu de l'austérité silencieuse à laquelle ils s'attendaient, de trouver un accueil simple et cordial, de sentir la chaleur des encouragements qui leur étaient prodigués, la grande bonté avec laquelle Pasteur s'informait de leur vie. C'est encore Tisserand qui m'a dit les conseils qu'il lui avait donnés de se marier et pour se marier. Je n'en répéterai pas le détail; mais je peux bien dire, Madame, qu'en décrivant la femme qui convient au savant, c'est vous qu'il avait devant les yeux.

Mes chers Amis,

Je vous ai dit que Pasteur était très sérieux : n'allez pas vous imaginer qu'il fût morose; non pas! il riait volontiers. Le soir, après dîner, dans la salle à manger de Bertin, les préparateurs descendaient volontiers faire un brin de causerie : Pasteur y était le plus souvent; il apportait, devant les plaisanteries qui jaillissaient de tous les coins, une étonnante fraîcheur d'émerveillement; la même, peut-être, que dans la recherche scientifique : faire rire Pasteur était notre joie; l'espoir de ce rire nous aurait donné de l'esprit; mais celui de Bertin, sa verve et sa fantaisie de Franc-Comtois, suffisaient.

C'est quelques années plus tard, quand j'eus le grand honneur de revenir ici comme sous-directeur des études scientifiques, que j'ai pu connaître, dans toute son étendue, l'amour que Pasteur avait pour l'École Normale; je le voyais chez lui, dans son laboratoire, au jardin, dans l'escalier; je sentais toujours, en lui parlant, l'intérêt passionné qu'il prenait à la vie de la maison, à la façon dont on y travaillait, à ceux qui lui feraient honneur, au choix des maîtres, au bon recrutement des élèves; je le vois encore sauter de joie, dans son laboratoire, comme un enfant, en apprenant que M. Darboux avait un imitateur et qu'un candidat reçu, comme lui, le premier à l'École polytechnique et à l'École Normale venait chez nous. Cela s'est renouvelé plusieurs fois et récemment encore; d'autres, sans avoir ici la première place, ont abandonné celle qu'ils avaient conquise ailleurs. Si les étudiants continuent d'aimer cette maison, s'ils la choisissent, c'est pour cet esprit de liberté dans le travail scientifique qui la

pénètre, c'est aussi pour la gloire dont Pasteur l'a fait resplendir.

Elle est son École : on vient de la lui consacrer, qu'il en demeure le patron glorieux! que son souvenir, sa pensée et sa volonté continuent de vivre chez les élèves et chez les maîtres qui s'y succéderont! qu'elle soit la maison où se préparent et se recueillent dans le travail joyeux et tenace ceux qui veulent être les serviteurs de la vérité; ceux qui veulent l'enseigner et l'accroître.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Bibliothèque, Office et Musée de l'Enseignement public (Musée Pédagogique). — Compte-rendu de l'Exercice 1909-1910. — Le Directeur du Musée pédagogique a présenté au Conseil d'administration, en juin, le rapport suivant sur ce qui s'est passé depuis un an dans les six sections de l'établissement [1].

I. Bibliothèque. — Pendant le dernier exercice 722 nouvelles cartes d'entrée à la Bibliothèque ont été délivrées.

Il a été fait 31 389 communications (dont 15 913 à domicile).

Bibliothèque circulante. — Cette Bibliothèque annexe, à l'usage des instituteurs et des autres fonctionnaires de l'enseignement public en province, a prêté 4 849 volumes (soit 1 074 de plus qu'au cours de l'exercice précédent). La collection est tenue avec soin à jour des publications nouvelles. — Le dernier Catalogue paru, qui annule les précédents, est daté de mars 1910 [2].

II. Office. — L'Office continue à rendre les services en vue desquels il a été institué et qui sont sa raison d'être.

D'abord, l'échange des assistants et assistantes pour l'enseignement des langues vivantes dans l'Enseignement secondaire.

Par les soins de l'Office, 44 assistants et 11 assistantes, présentés par les Gouvernements prussien (40 + 11), saxon (2) et autrichien (2), ont été placés dans des établissements français d'Enseignement secondaire. L'Office a présenté, d'autre part, auxdits Gouvernements 75 assistants et 20 assistantes qui ont été pourvus de postes en Prusse (71 + 20), en Saxe (2) et en Autriche (2). Ainsi les pays allemands nous demandent plus d'assistants qu'ils ne nous en envoient.

C'est le contraire pour le Royaume-Uni. Le Board of Education de Londres a encouragé, cette année, un certain nombre d'écoles secondaires à s'attacher des assistants et assistantes français; cepen-

1. Voir dans la *Revue pédagogique*, 1909, II, p. 76, la liste des Rapports précédents depuis 1905.

2. Un exemplaire de ce Catalogue est adressé à toute personne qualifiée qui en fait la demande à M. le bibliothécaire Vigneron, 41, rue Gay-Lussac.

dant, le nombre des postes offerts en Angleterre (13 d'hommes et 21 de femmes) demeure de beaucoup inférieur à celui des candidats français qui s'inscrivent à l'Office pour être envoyés en Angleterre, et à celui des assistants anglais, présentés par le Board, que l'Office pourvoit en France (27 hommes, 36 femmes).

Ne sont pas compris dans les relevés qui précèdent 15 répétiteurs et 4 répétitrices de langue allemande, 9 répétiteurs et 42 répétitrices de langue anglaise, qui ont été placés par l'Office dans nos Écoles normales de l'Enseignement primaire.

Le mouvement d'échanges a été moins important avec l'Italie et avec l'Espagne, parce qu'aucune convention officielle d'échange n'a encore été conclue avec ces pays (on a obtenu récemment l'assurance de la reprise prochaine des pourparlers avec l'Italie). Aucun des candidats français qui s'étaient fait inscrire n'a été pourvu. On a dû se contenter de placer en France 5 assistants ou assistantes de nationalité italienne et 5 assistants ou assistantes de nationalité espagnole.

La plupart des assistants français à l'étranger demandent à conserver leurs fonctions pendant deux ans; c'est la preuve du profit (en vue des examens professionnels qu'ils préparent) et de l'agrément qu'ils trouvent à les exercer. D'autre part les étrangers — surtout allemands — qui viennent chez nous sont, en général, des professeurs accomplis, qualifiés pour occuper un poste définitif dans leur pays; ils nous quittent, d'ordinaire, après un an de séjour. — Il est à remarquer d'ailleurs que le mérite de plusieurs de ces jeunes gens a permis, notamment à Lille et à Bordeaux, d'employer l'assistant au Lycée comme lecteur à l'Université. Il serait à souhaiter que cette pratique se généralisât. L'Office est parfaitement placé, à tous les points de vue, pour désigner aux Universités françaises et étrangères qui en manifesteraient le désir des candidats recommandables aux fonctions de lecteur. Il est certain que, s'il n'a reçu jusqu'à présent de l'étranger presque aucune demande de ce genre, c'est parce que les autorités universitaires d'Allemagne, d'Angleterre, etc., ne sont pas assurées que le recrutement des lecteurs entre dans ses attributions. Il dépendrait du ministère de l'Instruction publique, direction de l'Enseignement supérieur, de faire que tout doute fût levé à cet égard.

Le service de l'échange des assistants et assistantes, répétiteurs et répétitrices, n'absorbe pas toute l'activité de l'Office. Grâce à ses relations avec les autorités scolaires de l'étranger et à sa riche Bibliothèque de documents officiels, tant français qu'étrangers, constamment tenue à jour, il est en mesure de justifier son titre d' « Office d'informations et d'études ». Il le justifie. Les étrangers venus en France pour étudier nos institutions scolaires ne manquent pas de s'y adresser.

III. Musée. — Rien de nouveau, si ce n'est que M. Fournier, instituteur, a continué la série des prêts temporaires qu'il consent depuis quelques années en organisant dans une de nos salles l'exposition, qui doit durer plusieurs mois, de ses collections personnelles,

vraiment très dignes d'intérêt, sur l'histoire de l'art d'écrire et de la calligraphie.

D'autre part, M. Lecointre a préparé, avec l'approbation de M. le professeur Péchoutre, une exposition de modèles pour l'enseignement expérimental de la Géologie qui sera inaugurée le mois prochain.

C'est aussi sous cette rubrique que je crois devoir indiquer que notre collaborateur M. Friedel a été chargé d'installer l'exposition du ministère de l'Instruction publique à Bruxelles en 1910. On sait que, depuis deux ans, c'est le M. P. qui centralise les objets destinés aux expositions du ministère à l'étranger, qui les expédie, qui les redistribue ultérieurement aux exposants ou qui les entrepose s'ils sont destinés à être de nouveau utilisés plus tard. Il est naturel que ce soit aussi un fonctionnaire de l'établissement qui en surveille l'aménagement en place, comme cela s'est fait déjà deux fois (Expositions de Londres et de Bruxelles).

IV. SERVICE DES VUES POUR PROJECTIONS LUMINEUSES A L'USAGE DES CONFÉRENCES POPULAIRES. — Il a été expédié par ce service dans toute la France, du 15 mai 1909 au 15 mai 1910, 35 219 séries de clichés pour projections [1] : à des instituteurs (Enseignement post-scolaire, 31 679 séries); à des officiers des armées de terre ou de mer (Conférences à la caserne, 3 010 séries); à des professeurs de l'Enseignement secondaire (530 séries).

Il n'est pas inutile de faire connaître à ce propos que le nombre des Collections de clichés qui sont mises à la disposition du public s'élève à 606 [2], dont 393 sont munies de notices explicatives imprimées [3]. La Commission spéciale qui a la haute main sur la fabrication des séries nouvelles en a lancé cette année 35 dans la circulation, dont 30 munies de notices.

Service des vues pour projections lumineuses à l'usage des professeurs de l'Enseignement secondaire à Paris. — Cette annexe a communiqué pendant l'année 607 séries du fonds réservé à l'Enseignement secondaire [4]. On a vu plus haut que les professeurs de l'Enseignement secondaire (de Paris et de province) ont emprunté, en outre, au fonds principal 530 séries. En tout 1 137 (au lieu de 400 en 1908 et de 908 en 1909). Il semble donc que les professeurs de lycée prennent goût à ce procédé d'enseignement.

---

1. Au lieu de 37 340 en 1909. Cette légère diminution est entièrement imputable à la désorganisation des transports par voie ferrée qui fut, en janvier-février 1910, la conséquence des inondations.

2. De chaque collection ou série le service possède, naturellement, plusieurs exemplaires.

3. Le Catalogue des séries (et des notices) en circulation est adressé à toute personne qualifiée qui en fait la demande à M. Galtier-Boissière, conservateur des Collections, 41, rue Gay-Lussac.

4. Le fonds réservé à l'Enseignement secondaire se compose de 146 collections (chacune à plusieurs exemplaires).

V. OFFICE DES ŒUVRES AUXILIAIRES ET COMPLÉMENTAIRES DE L'ÉCOLE. — Le *Bulletin des Bibliothèques populaires* s'est transformé, après une honorable carrière de quatre années, en *Revue critique des livres nouveaux* (publiée par MM. M. Pellisson et G. Rudler). L'esprit de la publication n'a pas changé, mais le format a été agrandi. Presque toutes les Bibliothèques notables de France reçoivent maintenant cet organe de bibliographie critique qui les guide dans leurs acquisitions, et dont je serais plus à l'aise pour faire l'éloge si nous n'y avions pas activement travaillé depuis l'origine.

Je disais l'année dernière que ce serait seulement en 1910 qu'il serait possible d'apprécier les premiers résultats de l'expérience instituée par l'Office pour l'établissement de Bibliothèques circulantes intercommunales en province [1]. Nous sommes maintenant en mesure de constater quelques faits intéressants.

L'expérience a été instituée dans 7 cantons (2 dans la Meuse, 2 dans la Haute-Savoie, 3 dans la Vienne).

Les instituteurs-bibliothécaires font connaître que les communes, les sociétés locales et les particuliers ont compris partout les avantages de l'organisation nouvelle : les crédits votés par les communes s'élèvent à 1 043 francs ; il faut ajouter à cette somme 385 francs donnés par des sociétés diverses et 726 fr. 20 provenant de collectes faites parmi les particuliers. — De plus, contrairement à ce que l'on avait prévu, plusieurs communes ont consenti à faire don à la Bibliothèque circulante intercommunale de volumes placés dans les Bibliothèques scolaires qui étaient leur propriété. — Le nombre des volumes possédés par les sept Bibliothèques était de 3 000 environ au moment où les rapports des instituteurs-bibliothécaires ont été rédigés.

Conformément au plan de l'expérience, les Bibliothèques du type nouveau sont installées partout dans une des écoles primaires du canton. — Nulle part l'aménagement n'a entraîné de frais notables. Il a été nécessaire de fabriquer des caisses pour le transport des volumes, voilà tout ; sur certains points elles ont été faites par les élèves des écoles primaires supérieures et n'ont rien coûté. Les frais de port sont presque nuls, comme nous l'avions espéré : on ne manque pas de messagers bénévoles.

Quant au mode de circulation, on a laissé aux instituteurs-bibliothécaires le soin d'en régler le détail, après entente avec leurs collègues des communes affiliées. Nul à-coup de ce côté.

En somme, ce premier essai est aussi satisfaisant qu'il pouvait l'être. « Les instituteurs des communes affiliées, chargés des prêts, sont unanimes pour dire que ceux-ci sont nombreux ; les habitants aiment à avoir des ouvrages nouveaux et sérieux. » Ainsi parle un des

1. Voir, sur les origines et les raisons d'être de l'expérience, l'étude publiée dans la *Revue bleue*, août 1907.

rapporteurs; et, comme lui, ses collègues pensent que « les bibliothèques intercommunales circulantes sont appelées à remplacer les bibliothèques communales, celles-ci ne s'enrichissant annuellement que d'un petit nombre de volumes, tandis que celles-là peuvent augmenter le nombre de leurs livres de façon à répondre aux désirs des lecteurs ».

L'expérience sera naturellement continuée cette année dans la Meuse, la Haute-Savoie, la Vienne, et étendue à deux autres départements, probablement la Marne et l'Orne. Si les premiers résultats se confirment le moment viendra bientôt de demander au Parlement son aide pour la généralisation d'une institution bienfaisante (et en même temps peu coûteuse).

VI. Conférences et Enseignements. — Le Cours de Législation et d'Administration scolaires, à l'usage des candidats aux examens supérieurs de l'Enseignement primaire, qui est confié depuis plusieurs années à M. Gobron, chef de bureau au ministère de l'Instruction publique, a eu lieu comme d'habitude [1].

Une série extraordinaire de Conférences a été organisée, pour la préparation à l'examen de l'Inspection des Écoles maternelles, qui doit avoir lieu cette année. Le nombre des auditrices a été si grand que l'on a dû transférer une partie de cet enseignement à la Sorbonne.

Le Laboratoire d'hygiène scolaire, fondé en 1908 sous la direction de M. le Dr Méry, agrégé de la Faculté de médecine, a continué ses travaux et ses conférences, suivies de discussions. De plus, la Société des médecins et inspecteurs des écoles de la Seine a fait faire au Laboratoire douze Conférences à l'usage des candidats à l'Inspection médicale des écoles.

❖

Sujets de compositions donnés a l'examen du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures, ordre des sciences appliquées. (Session de juin 1910). — *Mathématiques*. — I. Définir le sinus d'un angle aigu. Montrer qu'un angle donné n'a qu'un sinus.

Inversement il n'y a qu'un angle aigu dont le sinus soit égal à un nombre donné plus petit que 1.

Une longueur arbitraire intervient dans la construction d'un angle dont le sinus est un nombre donné. Dans la pratique, le choix de cette longueur est-il absolument indifférent?

Construire l'angle aigu dont le sinus est égal à 0,37.

II. La section droite d'une corde en chanvre à 3 torons se compose des 3 cercles, égaux et tangents deux à deux, dont les centres sont A, B, C.

1° Exprimer la surface de cette section droite en fonction du diamètre d de la corde, c'est-à-dire du diamètre du cercle qui contient

1. Le nombre des élèves inscrits au cours a été de 48, dont 26 instituteurs, 13 institutrices, 9 professeurs d'École normale.

les 3 cercles A,B,C, et qui est tangent à chacun d'eux. On prendra $\pi = 3.14$; $\sqrt{3} = 1{,}732$, et on ne conservera, dans l'expression de la surface, que les deux premières décimales du coefficient de d_2.

2° La charge de rupture pour cette corde est de 8,4 kg. par millimètre carrée de section droite et *on ne doit pas dépasser le sixième de cette charge.*

D'autre part le poids d'un mètre de corde est, en kilogrammes, 0,0007 d_2, d étant exprimé en millimètres.

Quelle est la longueur de corde dont le poids est égal à la plus grande charge qu'on puisse faire supporter à une corde de même diamètre ?

Quel doit être au moins le diamètre d de la corde destinée à supporter une charge de 200 kilogrammes ?

III. On divise un segment de droite AO, de longueur l, en 4 parties quelconques AB, BC, CD, DO dont les milieux sont a_1, a_2, a_3, a_4.

En a_1 on élève la perpendiculaire à AO et on prend $a_1a'_1 = a_1A$.

On trace de même les perpendiculaires $a_2a'_2$, $a_3a'_3$, $a_4a'_4$ respectivement égales à a_2A, a_3A, a_4A.

Enfin on construit les rectangles AMBN, BPCQ, CRDS, DTOU.

1° Prouver que les 4 points a'_1, a'_2, a'_3, a'_4 sont sur une même droite et que la somme des aires des 4 rectangles précédents est égale à l'aire du triangle rectangle isocèle dont OA est un des côtés de l'angle droit.

Peut-on généraliser, en supposant qu'on divise le segment AO en un nombre quelconque de parties quelconques et que, comme précédemment, on construise, à gauche de AO et sur chacune de ces parties comme base, un rectangle ayant pour hauteur la distance du milieu de sa base au point A ?

2° Dans le cas où AO est divisé en 4 parties quelconques dont on désignera les longueurs par a, b, c, d (de sorte que $l = a + b + c + d$), évaluer algébriquement les aires des 4 rectangles, et, en utilisant le résultant obtenu dans la première partie démontrer la formule :

$$(a + b + c + d)^2 = a^2 + b^2 + c^2 + d^2 + 2ab + 2ac + 2ad + 2bc + 2bd + 2cd.$$

3° On divise AO en n parties *égales.* Faire la somme des expressions algébriques des aires des n rectangles construits ainsi qu'il a été dit et montrer, en utilisant encore le résultat obtenu géométriquement dans la première partie, qu'on peut établir la formule donnant la somme des n premiers nombres impairs.

Mécanique et électricité industrielle. — I. Un moteur de 70 chevaux fonctionne à pleine charge et fait 150 tours à la minute. La section de la jante du volant est un rectangle dont la surface a 350 centimètres carrés. Le rayon moyen de la jante est de 1,6 m. La fonte du volant pèse 7,2 kg. au décimètre cube.

1° Calculer en kilogrammètres la puissance vive de la jante du

volant, en prenant le rayon moyen comme valeur approchée du rayon de giration et en supposant que le volant tourne d'un mouvement uniforme.

2° On supprime la forme motrice mais on laisse la machine travailler comme précédemment. En supposant que toutes résistances demeurent les mêmes malgré le ralentissement progressif, on demande combien la machine fera encore de tours après la suppression de la force motrice?

On ne tiendra compte qne de la puissance vive de la jante.

3° Quand le volant fait uniformément 150 tours à la minute, quelle est la force centrifuge due à la rotation de la moitié de la jante? En déduire la tension en kilogrammes par centimètre carré développée dans la jante par la force centrifuge. Faire le calcul comme si le centre de gravité de la moitié de la jante coïncidait avec le centre de gravité de la demi-circonférence moyenne.

On néglige l'action des bras et l'on suppose que les efforts moléculaires développés dans la jante sous l'action de la force centrifuge sont répartis uniformément dans les sections transversales.

II. *Étude d'une ferme dissymétrique.* — La portée AB d'une ferme[1] est de *8 mètres*. Les deux arbalétriers AC et BC forment un *angle droit*. La verticale du faîte C est à une distance de 2 *mètres* de l'appui B. Les nœuds D et E partagent l'arbalétrier AC en trois parties égales. Le nœud F est le milieu de l'arbalétrier BC. Les fiches DI, EO et FO sont perpendiculaires aux arbalétriers correspondants. Les fermes sont espacées de 4 mètres en 4 mètres.

Déterminer les tensions de toutes les barres du système :

1° Dues aux charges permanentes, sachant que l'arbalétrier AC supporte une charge de 70 kilogrammes par mètre carré de toiture;

2° Dues à un vent soufflant de droite qui produit : sur BF une pression *normale totale* de 1,500 kilogrammes appliquée au tiers de BF, à partir de B; et sur FC une pression *normale totale* de 750 kilogrammes, appliquée au tiers de FC, à partir de F.

Dans les polygones de Cremona on tracera en *rouge* les *tractions* et en *bleu* les *compressions*. On dressera le tableau des tractions et compressions mesurées sur ces polygones à l'échelle, pour les deux cas, et on en déduira, par addition algébrique, les tensions totales des barres dans le cas du vent.

ECHELLES { *longueurs :* 2 centimètres pour 1 mètre;
forces : 1 centimètre pour 250 kilogrammes.

N. B. Dans le cas du vent, on supposera la réaction *en B verticale.*

III. Un atelier rectangulaire de 30 mètres sur 90 mètres est éclairé par 75 lampes de 32 bougies. Les lampes sont disposées en carré sur des lignes parallèles aux murs, de manière que leur répartition soit aussi régulière que possible dans toute la surface du rectangle.

1. Le croquis en était donné.

La moyenne de la consommation de puissance des lampes est de 3 watts 5 par bougie. Le courant qui traverse chaque lampe est supposé égal à 1 ampère. La génératrice qui fournit le courant pour l'éclairage est située à 115 mètres du centre du rectangle sur la normale à l'un des grands côtés ; ses bornes sont réunies aux bornes d'un interrupteur — placé au milieu de la longueur du mur le plus voisin de la génératrice — par deux feeders F et F′ de même section constante provoquant une chute de tension totale de 15 volts.

Les distributeurs principaux — qui partent des bornes de l'interrupteur et sur lesquels sont connectés les fils souples (dont on négligera la résistance) qui conduisent aux lampes — ont une section uniforme. La tension aux bornes de l'interrupteur est de 114 volts.

On demande de faire connaître :

1° La position précise des lampes ;

2° Le courant fourni par la génératrice, la tension aux bornes de la génératrice et la puissance fournie par cette machine ;

3° La résistance totale des deux feeders F et F′, la section et le poids de ces feeders ;

4° La puissance totale que les lampes consomment ;

5° La perte de puissance dans les distributeurs principaux ;

6° La section et le poids des distributeurs principaux ;

7° La valeur commune de la tension aux bornes des lampes les plus éloignées de la génératrice.

On prendra 9 pour la densité du cuivre et $\frac{2}{10^6}$ ohm/centimètre pour la résistivité de ce métal.

Technologie. — Les courroies — Matériaux des courroies ; assemblage des extrémités de la bande. — Dimensions. — Transmission du mouvement. — But et description des montages mécaniques réalisables, par le moyen des courroies, lorsque deux arbres sont 1° parallèles, 2° perpendiculaires. — Avantages et inconvénients des courroies.

Morale ou éducation. — Un professeur éminent de mécanique appliquée a écrit, au sujet des écoles préparant à la profession d'ingénieur :

«... Je vois à l'incorporation d'un atelier dans l'école un immense avantage...

«... Cette école-atelier serait déjà dès l'entrée imprégnée de l'atmosphère de l'usine ; elle éveillerait les aptitudes, consoliderait les vocations...

« Les sciences y seraient apprises avec goût parce que l'élève aurait la notion de leur utilité. La pratique immédiate de l'atelier est nécessaire pour l'apprentissage de la machine-outil et du dessin ; c'est une erreur de différer la connaissance de la machine outil jusqu'aux études d'application et d'en faire un simple chapitre de la technologie mécanique ; la machine-outil domine tout l'art du constructeur mécanicien ».

Quel doit-être selon vous le rôle de l'atelier à l'école primaire supérieure professionnelle ?

Pensez-vous que les indications précédentes, que vous rapprocherez des programmes officiels, puissent concerner le modeste enseignement des sciences appliquées dans la section industrielle de nos écoles ?

❦

Texte de l'épreuve écrite du certificat d'aptitude a l'enseignement du travail manuel. (Session du 20 juin 1910). — *Aspirants* : *Mathématiques et mécanique appliquées.* — 1° Une poulie de commande a 400 millimètres de diamètre; la courroie a 160 millimètres de largeur; la vitesse de rotation est de 420 tours à la minute.

1° Quelle est la puissance transmise par la poulie ? On admettra qu'on peut se faire une idée de la puissance transmise par une poulie en appliquant la règle suivante : il passe sur la poulie 7,5 m² de surface de courroie par minute et par cheval-vapeur transmis.

2° Quel est, à la circonférence de la poulie, l'effort tangentiel transmis ?

3° En admettant que la tension du brin moteur soit double de cet effort tangentiel, quelle doit être l'épaisseur de la courroie sachant que la charge du brin moteur est de 240 grammes par millimètre carré de section ?

II. On considère une fonction y de la variable x. Quand x prend successivement les valeurs a et b $(a < b)$, les valeurs correspondantes de y sont A et B. Pour obtenir une valeur approchée de la valeur que prend y quand x prend la valeur $a + h$, comprise entre a et b, on emploi la méthode de Newton ou des parties proportionnelles, c'est-à-dire que l'on suppose que les variations de la fonction sont proportionnelles à celles de x, quand x varie entre a et b.

1° Quelle est l'expression de cette valeur approchée ? Comment pourrait-on l'obtenir graphiquement ?

2° On dispose d'une table donnant, avec 4 décimales exactes, les valeurs approchées des racines cubiques des 105 premiers nombres entiers et on veut calculer

$$\sqrt[3]{0,04785}$$

en utilisant la méthode des parties proportionnelles.

Quels sont les nombres entiers dont on cherchera dans la table les valeurs approchées des racines cubiques ?

Ces valeurs approchées sont : 3,6088 et 3,6342.

Quelle valeur approchée obtient-on pour $\sqrt[3]{0,04785}$?

3° Sachant que le graphique de la fonction $\sqrt[3]{x}$ a la forme générale ci-contre [1], c'est-à-dire que l'ordonnée croît en même temps que

1. Le croquis en était donné.

l'abscisse et que si l'on joint deux points A et B de la courbe, l'ordonnée d'un point du segment rectiligne AB est plus petite que l'ordonnée du point du graphique qui a même abscisse, on demande de prouver que la valeur trouvée ci-dessus est approchée par défaut et que ses trois premières décimales sont exactes. Montrer que l'erreur commise est plus petite que $\frac{4}{10^4}$.

4° Si on n'avait eu besoin que des deux premières décimales de $\sqrt[3]{0{,}04785}$, aurait-il été nécessaire de faire des calculs ?

III. Dans une poulie différentielle ou poulie de Weston, le rayon de la grande poulie est de 0,45 m., celui de la petite poulie est de 0,20 m. On demande de déterminer, en négligeant les résistances passives, la puissance qui tiendra en équilibre une résistance de 180 kilogrammes. On fera sur les données de la question le raisonnement qui permet de trouver la puissance.

IV. Un volant de 20,000 kilogrammes possède une vitesse de 25 mètres par seconde à la circonférence moyenne de la jante. Les tourillons de l'arbre du volant ont 0,20 m. de rayon et le coefficient de frottement est 0,18. On supprime la force motrice et on ne laisse que la résistance due aux frottements des tourillons.

Quel est le nombre de tours que fera encore le volant ?

V. Exposer la méthode de filetage aux repères sur le train des engrenages et la méthode dite de filetage à la longueur ou aux repères sur le banc du tour.

On supposera qu'on ait à fileter une vis de 4,75 millimètres. Longueur du filetage : 360 millimètres.

Pas de la vis mère : 5 millimètres.

On dispose des roues : 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 35, 40, 45, 50, 55, 60, 65, 70, 75, 80, 85, 90, 95, 100, 120, module 2.

Distance de l'axe de commande à l'axe de la vis mère : 215 millimètres.

Aspirantes : *Économie et hygiène domestiques.* — Procédés domestiques de conservation des aliments usuels.

Utilité des approvisionnements alimentaires; leur nécessité dans certains cas.

On indiquera :

1° Les soins et procédés assurant la conservation des aliments frais pendant quelques jours;

2° Les préparations que l'on peut faire dans un ménage pour conserver pendant quelques mois, ou d'une saison à l'autre, certains légumes, les fruits, le beurre, etc.

Il conviendra de justifier les méthodes de conservation qu'on croira devoir indiquer.

❦

Sujets de compositions donnés a l'examen du certificat d'aptitude a l'enseignement de l'agriculture. (Session de 1910). — *Physique.* — Les pompes en agriculture : types les plus recommandables; fonctionnement et usages.

Chimie agricole. — Nutrition azotée des végétaux.

Histoire naturelle appliquée à l'agriculture. — 1° Charbon et carie des céréales : caractères botaniques; contamination et évolution; dégâts; moyens de préservation.

2° Destruction des insectes nuisibles par la nicotine et les composés arsenicaux.

3° Phosphates naturels : constitution pétrographique et composition chimique; provenance stratigraphique indigène et étrangère; mode de formation.

❦

Le concours de chansons. — 1° Il est ouvert au ministère de la guerre (cabinet du sous-secrétaire d'État) un concours de chansons destinées aux troupes en marche et en station, savoir :

a) Chansons nouvelles (paroles et musique inédites);

b) Chansons dont la musique est du domaine public, et auxquelles on substituera de nouvelles paroles. Il est recommandé, à ce sujet, de rechercher autant que possible les vieux airs locaux, les anciennes chansons populaires dont l'originalité, souvent admirable, pourrait être ainsi sauvée de l'oubli;

2° Ces chansons devront avoir un caractère patriotique, ou être traitées de façon alerte et joyeuse, sans mots orduriers ni situations grossières;

3° Le choix des airs du domaine public est laissé à l'appréciation des concurrents;

4° Les chansons devront avoir, de préférence, un assez grand nombre de couplets plutôt courts, chacun d'eux pouvant répéter une partie du précédent. On recommande les chansons dont les couplets sont chantés par un soliste et le refrain repris en chœur par l'ensemble des chanteurs;

5° Le compositeur devra employer presque toujours l'unisson. Il n'usera que très modérément de la division des voix à deux parties;

6° Les morceaux de repos pourront être à deux ou trois voix, mais d'une écriture très simple; ils pourront recevoir un accompagnement de piano *ad libitum*;

7° Toutes les chansons devront comprendre les paroles et la musique. Elles seront transcrites séparément;

8° Les chansons qui, remplissant ces conditions, seront jugées dignes d'être retenues, paraîtront réunies dans un recueil. Les auteurs, paroliers et compositeurs, accorderont à l'éditeur du recueil le droit de publication *exclusivement limité à ce recueil.*

En conséquence, les auteurs demeureront propriétaires de leur œuvre et des droits y afférents;

9° Les manuscrits devront être envoyés non signés, mais accompagnés d'un pli cacheté contenant les nom et adresse des auteurs ; une épigraphe placée en tête des manuscrits sera reproduite sur l'enveloppe du pli cacheté.

Ces manuscrits devront parvenir avant le 1[er] octobre 1910, date de la clôture du concours, au ministère de la guerre, cabinet du sous-secrétaire d'État, 1[er] bureau. L'enveloppe portera la mention : Concours de chansons militaires;

10° Les prix ci-après seront mis à la disposition du jury :

5 prix en espèces de 500 fr., 300 fr., 200 fr., 150 fr. et 100 fr; 10 médailles de vermeil; 15 médailles d'argent; 20 médailles de bronze.

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

THE EDUCATIONAL TIMES, juin. — *Le roi Édouard et l'Enseignement.* — Les journaux pédagogiques ne se contentent pas, pour le roi défunt, de publier une notice encadrée de noir; ils montrent qu'Édouard VII avait admirablement compris l'importance primordiale de l'éducation populaire. Sa culture demi-française lui donnait une sollicitude particulière pour la formation du goût, et il s'intéressait, non seulement aux écoles de dessin et de musique, mais jusqu'à la décoration artistique des salles de classe. Très au courant des choses du continent, il savait ce que l'industrie et le commerce de l'Allemagne doivent à l'école, particulièrement à l'enseignement scientifique et technique ; aussi ne manqua-t-il pas d'insister, dans différentes circonstances, sur la nécessité de moderniser les programmes et les méthodes, « afin de pouvoir lutter victorieusement contre les concurrents ». Il n'était pas plus conservateur en matière d'instruction qu'en politique.

❦

Trois régimes. — Parlant dernièrement à l'inauguration d'un collège municipal pour jeunes filles, M. Sadler a heureusement caractérisé les trois régimes scolaires possibles : 1° trois groupes d'écoles à peu près fermés et respectivement réservés aux trois classes de la nation : dirigeante, bourgeoise, laborieuse — le régime anglais jusqu'à ces derniers temps ; 2° toutes les écoles accessibles à tous, selon les capacités de chacun — le régime « intégral » ou démocratique ; 3° un régime intermédiaire qui s'efforce de concilier les contradictions des deux autres, en facilitant, au moyen de bourses le passage d'un groupe au groupe supérieur, et en s'attachant à la chose essentielle : développer les énergies, et surtout le caractère de *l'individu.* C'est à ce dernier régime qu'en bon anglais M. Sadler donne la préférence.

❦

THE JOURNAL OF ÉDUCATION, juin. — *Le chant dans les Écoles.* — Dans certaines écoles, le chant est enseigné par l'un des maîtres à tous les enfants d'une même classe ; dans d'autres, par un spécialiste,

un artiste. Celui-ci commence par choisir les enfants qui ont de la voix, et des aptitudes musicales; il écarte les autres. Résultat : on entend des chœurs très brillants aux concerts scolaires, mais la grande masse des enfants est privée du meilleur exercice pour développer les poumons et la voix. Il faudrait combiner les deux types d'enseignement.

❧

Cantines scolaires. — A Birmingham, le nombre de déjeuners fournis par le comité d'enseignement s'est accru de près de 50 p. 100 en 1909. Il a atteint un demi-million. Le prix de revient du déjeuner a été d'environ 10 centimes, auxquels il convient d'ajouter 2 centimes et demi pour les frais généraux. Sur 4 615 demandes de déjeuners gratuits, faites pour 10 564 enfants, on en a retenu 2 702; les autres ont été écartées parce que l'état d'indigence des parents n'avait pas été dûment établi.

❧

THE PRACTICAL TEACHER, juin. — *Locaux insuffisants.* — Du rapport publié pour 1910 par le *Board of Éducation* il résulte que 3 000 classes d'enfants sont logées dans des logis défectueux! 970 de ces locaux ont été condamnés sans rémission, et, dans les autres, des améliorations seront exigées de l' « autorité locale. »

❧

Instituteurs sans travail. — Un certain nombre d'instituteurs et d'institutrices, ne peuvent trouver de postes en quittant les écoles normales, — quelques-uns (7 p. 100) pendant près de deux ans, — et sont réduits à accepter un travail quelconque. La *National Union of Teachers* et la *London Teachers Association* font entendre d'actives protestations. tandis qu'une partie de la presse, le *Daily News* notamment, soutient le Board. Parmi le personnel, le mécontentement grandit et l'on continue à dénoncer les causes du mal :classes trop nombreuses, parcimonie des « autorités », emploi de maîtres non qualifiés, surproduction par les « Training Colleges ». Jusqu'ici l'administration centrale ne paraît s'inquiéter que médiocrement de cette grave question, vitale cependant pour l'enseignement primaire; en tous cas, aucune mesure n'est projetée pour l'année courante.

❧

Exposition nippo-britannique. — Cette exposition s'est ouverte le 14 mai à Shepherds Bash. Elle comprend deux sections d'enseignement, une historique et une moderne : la première donne une idée des sources et du développement de la culture nationale, et de la rapide assimilation de la culture de l'occident; dans la seconde sont représentées les institutions scolaires modernes, avec travaux des élèves et des maîtres.

A. G.

États-Unis d'Amérique.

The Elementary School Teacher, *mars 1910. — L'Angleterre et ses enfants anormaux.* — M. Herbert Leather, de Manchester, nous apprend que l'Angleterre ne s'est pas préoccupée de ces déshérités avant l'année 1900. L'accroissement de leur nombre, correspondant à un affaissement général de la vigueur physique du peuple anglais, a contraint l'opinion publique à se soucier du péril menaçant qu'ils représentent pour l'ensemble du pays.

Miss Dendy, de Manchester, — qui a consacré sa vie aux intérêts des faibles d'esprit, — après une enquête portant sur 40 000 enfants des écoles, a établi qu'un peu plus de 1,2 p. 100 de ces enfants sont mentalement, sinon physiquement anormaux. Si l'on tient compte de ceux à qui leur état interdit la fréquentation de l'école, le pourcentage s'élève au moins à 2. L'âge scolaire passé, ces malheureux ne peuvent trouver ou garder une situation. Et la misère aussi bien que les tendances immorales, très développées chez la plupart d'entre eux, en font des recrues toujours prêtes pour l'armée du crime.

Trois comtés, le Cheshire, le Shropshire, et celui de Surrey ont déclaré obligatoire pour ces enfants, la fréquentation des 179 écoles spéciales fondées à leur intention. Mais à seize ans ces anormaux doivent être rendus à la vie ordinaire. L'absurdité d'une telle manière de procéder éclate lorsqu'on sait que 17 p. 100 seulement de ces malheureux parviennent à vivre de façon non répréhensible.

Pour remédier à cet état de choses, il s'est formé dans le Lancashire et le Cheshire, grâce à l'initiative de l'infatigable Miss Dendy, une société d'aide et de surveillance permanentes pour les faibles d'esprit. Sur un terrain de 20 ares, trois maisons et une école ont été élevées, et, d'après le rapport d'une commission royale chargée de l'examen, la nouvelle fondation est un succès des plus complets.

Si l'on considère qu'à Sandlebridge (c'est le nom de cette sorte de colonie d'enfants anormaux) le coût par tête est de 500 francs par an, alors qu'il est de 600 pour un délinquant ordinaire, et de 1 000 pour un relégable, on admettra que l'économie est tout à l'avantage de l'installation préventive due à Miss Dendy.

En plus de la culture agricole et maraîchère, fort en honneur à Sandlebridge, les pupilles apprennent de nombreux métiers que le défaut d'espace ne nous permet pas d'énumérer. Leur emploi du temps est dressé de telle sorte que le travail se mêle d'intelligentes récréations. Enfin la plus grande attention et les soins les plus actifs se portent sur les mœurs et les bonnes manières.

The Pedagogical Seminary, *mars 1910. — La co-éducation et l'hygiène dans les écoles européennes.* — Le professeur Leo Burgerstein.

de Vienne, traite, encore une fois, de cette question tant discutée. Il le fait avec une richesse de documents et de statistiques telle qu'il est impossible de se refuser à signaler son article.

De ces documents et de ces statistiques, il résulte : 1° que, grâce à une suggestibilité et à une puissance d'attention plus grande, la jeune fille est meilleure écolière que le jeune garçon. (Elle a moins que lui d'ailleurs le sens critique, et la faculté de la spécialisation);

2° qu'au point de vue de la résistance physique, elle est de beaucoup inférieure à son camarade;

3° que lorsque la co-éducation a été établie avec la mesure et les soins nécessaires, les résultats ont été avantageux. Les jeunes filles gagnaient en sens critique et en indépendance d'esprit, alors que les jeunes garçons prenaient des manières plus douces et des caractères plus calmes.

4° qu'il importe donc, dans l'enseignement secondaire d'assurer la co-éducation par l'organisation de cours à option. Presque tous les cours seraient suivis par les garçons tandis que, de chacun de ces cours, les jeunes filles ne suivraient qu'une partie, quitte à mettre un an ou un an et demi de plus à leurs études. Si l'on songe au service militaire obligatoire pour les garçons, on doit estimer cette prolongation d'études imposée aux jeunes filles comme parfaitement juste.

❦

La santé des éducateurs. — Parmi tant d'articles si fréquemment rencontrés partout et traitant de la santé des élèves, il est rare d'en trouver traitant de la santé des maîtres. En voici un (pas long d'ailleurs, il contient deux pages). Il est dû à M. W. Small, docteur en philologie à Washington. S'il ne veut point s'occuper de la question pour les maîtres eux-mêmes, dit M. Small, que le public daigne songer que la chose est d'importance et pour les enfants exposés les premiers aux effets de la mauvaise santé du maître, et pour les finances du pays, obligé de solder, de façon ou d'autre, les dépenses extraordinaires causées par les absences ou le travail involontairement mauvais de ses éducateurs.

Or, par suite de classes aux effectifs beaucoup trop nombreux, aux conditions hygiéniques funestes, la plupart des maîtres ne sont plus que des « épaves nerveuses » (*nervous wrecks*). Ainsi s'expliquent l'impatience, le caractère irritable et parfois détestable de beaucoup d'entre eux. Et le préjudice moral ainsi infligé aux enfants ne saurait se calculer.

A. Gricourt.

Belgique et Suisse romande.

L'Éducateur, 16 avril. — *Lettre de Belgique* : *la politique scolaire* : *l'interpellation Bertrand-Masson*; *l'impasse.* — On sait quels débats

ardents la « politique scolaire » du parti au pouvoir a soulevés dans les dernières sessions du Parlement belge. Le correspondant de l'*Éducateur* les résume et signale tout particulièrement un discours du député Bertrand pour les renseignements précis qu'il contenait :

« En 1879, au lendemain du vote de la loi scolaire, le parti catholique avait inscrit à son programme : autonomie communale, liberté pour les catholiques d'organiser des écoles à leurs frais, droit par vingt pères de famille de revendiquer l'école de leur choix.

» La nouvelle loi scolaire de 1884 consacra ces principes. Mais en 1894, une forte majorité catholique fit inscrire au programme des écoles primaires l'enseignement de la religion. Grâce à cette loi, le gouvernement put pousser à l'adoption de nombreuses écoles catholiques, de façon à décharger de leurs obligations pécuniaires les catholiques qui soutenaient leurs écoles de leurs deniers.

» En 1883, il y avait en Belgique 27 écoles normales de l'État; aujourd'hui, il n'y en a plus que 13; mais il existe 41 écoles normales libres.

» En 1902, les écoles normales de l'État délivraient 702 diplômes ; elles n'en délivrent plus que 280; mais les écoles libres en distribuent 714.

» En 1884, il y avait 10 écoles libres subsidiées; il y en a aujourd'hui 2 693.

L'orateur a pu conclure son exposé en disant : « La prétention des cléricaux est de *mettre les écoles libres sur le même pied que les écoles officielles* », et reprocher au gouvernement de s'intéresser « davantage aux petits frères et aux nonnettes qu'aux instituteurs de l'Etat. »

Les discussions parlementaires ont mis au plein jour la thèse de la droite conservatrice en matière d'instruction religieuse à l'école. « A la grande majorité des cléricaux belges,... il ne suffit pas que l'école soit neutre, qu'il aient la liberté de faire au dehors l'éducation religieuse de leurs enfants comme il leur plaît et la garantie que l'instituteur ne froissera pas la conscience de ses élèves, ne jettera jamais le blâme sur leurs convictions religieuses; il leur faut autre chose : l'école, d'après eux, ne peut pas se contenter de former la conscience des élèves, de donner, comme c'est le cas maintenant, aux enfants dont les parents le veulent positivement, une instruction religieuse élémentaire; non, elle doit être imprégnée d'un esprit authentiquement catholique, sous peine d'être condamnée et flétrie du nom d'école sans Dieu.

» Pour le clérical bon teint,... si l'instituteur ne prépare pas ses élèves avec conviction et par son propre exemple à faire sa première communion à l'âge réglementaire de douze ans, il est par cela même classé comme anti-religieux, fût-il le plus tolérant, le plus spiritualiste, le moins sectaire des pédagogues. »

En définitive, la majorité des conservateurs vise la suppression des

écoles publiques. Elle ne veut admettre que des écoles libres recevant des subsides gouvernementaux pour un enseignement que seul le gouvernement contrôlerait.

Il y a toutefois des catholiques sincères « qui ne suivent pas leurs dirigeants jusqu'à ces limites extrêmes » de leur programme ; « qui envoient leurs enfants à l'école publique où ils reçoivent un enseignement solide », et qui, pour en faire des catholiques comme eux, « les envoient à l'église ». Seulement, ces catholiques-là « ne sont pas ceux que les prêtres voient d'un œil favorable. »

Telle est l' « impasse tragique » où l'intransigeance cléricale tient enfermé le peuple belge. De quels douloureux conflits ne va-t-elle pas être la source !



L'École nationale, 1er juin. — *L'instruction technique du normalien.* — M. V. Mirguet nous expose, sous ce titre, comment il souhaiterait que fût organisée à l'école normale la préparation professionnelle des futurs instituteurs. Dans l'état présent, cette préparation laisse beaucoup à désirer parce que le soin en est remis presque entièrement au seul professeur de pédagogie. « Les autres professeurs ne s'inquiètent, en général, que trop accessoirement de la formation technique de leurs élèves, préoccupés avant tout de leur enseigner la matière même des cours dont ils sont chargés. » Sans doute, cette fausse et regrettable conception de leur rôle s'explique par « la faiblesse bien connue, tant littéraire que scientifique, des jeunes gens admis à fréquenter les écoles normales, faiblesse dont les effets pèsent lourdement sur eux et sur leurs professeurs pendant toute la durée de leurs études ». Aussi vaudrait-il mieux que les élèves-maîtres entrassent à l'école normale *déjà pourvus de toutes les connaissances que l'on exige d'eux à leur examen de sortie*; qu'ils les eussent acquises ici ou là, à l'*école moyenne* ou à l'*athénée* (lycée), voire même à l'*université*, cela serait sans importance. L'école normale aurait alors un caractère exclusivement professionnel. Mais à défaut de cet idéal, on pourrait certainement tirer un meilleur parti de l'organisation actuelle.

On le ferait, selon M. Mirguet, si, à la méthodologie générale des diverses matières enseignées par le professeur de pédagogie, s'ajoutait la méthodologie particulière de chaque branche enseignée théoriquement et pratiquement par le professeur spécial. Celui-ci se donnerait, dit-il, pour objet la recherche des principes, des méthodes et des procédés particuliers à l'enseignement pratique de la branche envisagée.

« Dans cette recherche, le professeur s'appuiera sur des exemples nombreux, concrets, exactement déterminés. Il rapprochera les vues et les méthodes nouvelles sur la matière des idées et des procédés vieillis ou surannés, mais encore en vogue dans certains milieux. Il

fera ressortir et saisir la supériorité des unes sur les autres. Il examinera les rapports de l'enseignement de la branche visée avec celui des autres matières du programme, par exemple au point de vue de l'utilisation des centres d'intérêt. La valeur des directions et des conseils du professeur sera d'autant plus appréciée qu'il les montrera découlant des lois de la psycho-physiologie, de faits vécus et directement observés, d'expériences réalisées, d'exercices types et de leçons modèles ayant pour sujet quelque point intéressant du programme, la façon de préparer ou de corriger un devoir, la revision d'un groupe de connaissances, etc. »

Suit une longue liste d'exercices, travaux et études susceptibles de contribuer à la formation technique des élèves-maîtres :

1° Série de leçons modèles faites par chaque professeur spécial, en présence des normaliens de troisième et de quatrième année, dans les diverses classes de l'école annexe, leçons suivies de discussions pour la mise en lumière des règles de méthode;

2° Leçons d'imitation et d'essai par les normaliens eux-mêmes, avec discussion et critique en commun;

3° Exercices du même genre présidés par le professeur de pédagogie, avec assistance du directeur de l'école normale et du professeur spécial;

4° Leçons modèles également suivies d'exercices d'essai, faites ou dirigées parallèlement aux premières par le professeur de pédagogie;

5° Leçons et exercices pratiques divers faits individuellement par les normaliens dans les différentes classes d'application;

6° Indication par chaque professeur spécial, au cours de ses leçons à l'école normale, de la manière dont les sujets qu'il traite pourraient être adaptés à l'école élémentaire;

7° Étude raisonnée et commentée du programme primaire relatif à sa branche d'enseignement, faite par chaque professeur au moyen d'exemples nombreux et le plus concrets possible, en vue de pouvoir donner de nouveaux conseils d'un caractère pratique;

8° Exercices d'observation pédologique faits par les normaliens sur eux-mêmes, sur leurs camarades et sur les élèves des classes d'application, sous la direction du professeur de pédagogie, en vue de constituer le dossier scolaire des diverses catégories d'élèves;

9° Visites par les élèves-maîtres de 3e et 4e année aux bonnes écoles du voisinage, tant rurales qu'urbaines;

10° Étude, sous la direction du professeur de pédagogie et des professeurs spéciaux, des sujets proposés chaque année pour les conférences d'instituteurs : les élèves-maîtres des classes supérieures seront, de cette manière, dressés « à la recherche des idées, à la consultation et à l'utilisation des sources et documents trouvés ».

❦

L'Éducateur, 28 mai. — Quelques détails intéressants sur l'*École de la Forêt* que la ville de Lausanne a instituée voici deux ans. La

seconde année scolaire s'est ouverte le 31 mai 1909, avec un effectif de 40 élèves, garçons et filles, et une fréquentation moyenne de 28 enfants par journée. L'enseignement, qui s'est prolongé pendant les vacances d'été, a eu un caractère essentiellement intuitif, et il a permis aux élèves de suivre sans grandes difficultés leurs classes respectives à leur rentrée en ville.

Voici, au point de vue médical et sanitaire, les résultats obtenus :

Sur 22 filles examinées, 8 étaient atteintes de débilité, 5 d'anémie, 1 de scrofule, 5 de tuberculose fermée, 3 d'affections diverses.

Sur 14 garçons, 4 étaient atteints de débilité, 4 d'anémie, 4 de tuberculose fermée, 1 de scoliose, 1 de misère physiologique.

Le taux de l'hémoglobine oscillait à l'entrée entre 85 et 100, ce dernier chiffre concernant 4 élèves seulement. A la sortie, tous les élèves, sauf 2, avaient bénéficié de leur séjour et la proportion d'hémoglobine était de 95 à 100 p. 100. Quant au poids, il a augmenté en moyenne de 2 kilos.

H. Mossier.

Bibliographie.

La morale de l'éducation, par Paul Adam, Ernest Flammarion. — **L'individu et les diplômes**, par Abel Faure, P. V. Stock.

On trouve de tout dans le livre de M. Paul Adam, de l'histoire, de la sociologie, de la politique, des vues sur la colonisation, le Conservatoire, les ballets, sur l'élection du Président de la République, sur la réforme de l'orthographe, sur le rêve pangermanique et le devoir latin, sur bien d'autres choses encore ; il y est même, incidemment, question d'éducation. C'est que, malgré son titre austère, il ne s'agit pas là d'un livre médité et mûri, mais d'un recueil d'articles — d'articles d'actualité pour la plupart — brillantes improvisations qui, juxtaposées, s'harmonisent mal. De ce livre touffu, souvent obscur, dont le titre même, *la Morale de l'Education*, est peu clair, mais qui, tout compte fait, intéresse et par moments séduit, nous ne voulons retenir ici que ce qui a trait à l'enseignement ; ce n'en est pas le meilleur.

M. Paul Adam nourrit contre le lycée une amère rancune. Il était né pour « faire du mouton » en Australie. Mais enseigne-t-on à « faire du mouton » sur les bancs du lycée ? Il n'y a appris qu'à « salir du beau papier blanc. » M. Paul Adam a manqué sa vie, par la faute de l'enseignement universitaire, et il en est inconsolable. Lui dirons-nous que nous ne parvenons pas à le plaindre, ni même à prendre ses doléances bien au sérieux ? Sans doute il s'amuse. Mais s'il insistait et nous voulait persuader que le lycée est responsable de romans tels que *la Force, l'enfant d'Austerlitz, le Trust*, — et plût au ciel que l'enseignement secondaire fût capable d'un tel crime — alors nous serions bien rassurés : aux fruits savoureux nous jugerions l'arbre robuste et plein de sève.

Mais M. Paul Adam généralise sa critique. Son cas, nous dit-il, n'est pas isolé ; il est celui de milliers de Français. Peuple de bourgeois, de fonctionnaires, de ronds-de-cuir, car c'est tout un, effarouchés à l'idée des aventures lointaines, répugnant à l'initiative et à l'effort créateur, nous nous sommes laissé distancer par les Anglais et les Allemands, sur tous les marchés du monde. A qui la faute, sinon à cet enseignement universitaire, qui ne sait en aucune façon « discerner les énergies véritables entre celles communes à l'ensemble du troupeau », qui, dédaigneux des intelligences avides et ardentes, est attentif seulement à la masse des inertes, qui, en un mot, fait

pour les médiocrités, ne peut donner au pays que des médiocrités?

Sur ce point, M. Paul Adam se rencontre avec M. Abel Faure. M. Abel Faure est un individualiste farouche, et même quelque peu frénétique. Jaloux de briser les idoles, il lui arrive de s'acharner sur celles qui sont depuis longtemps en morceaux. Il ne se soucie guère, au reste, de méthode non plus que de logique; et son livre âpre est un pamphlet plein de contradictions, non une critique serrée et probante. On y distingue toutefois quelques tendances principales. Ce que M. A. Faure appelle de ses vœux, c'est une « éducation qui s'applique à discerner les aptitudes, suscite les énergies latentes, évoque l'idéal que chaque homme porte en soi, l'Éducation individualiste, en un mot, qui le met en état de se gouverner et d'agir en obéissant aux lois de son être. » Or, l'enseignement des lycées va exactement au rebours de cette conception. Aujourd'hui, le professeur « n'est ni un pédagogue, ni un observateur moral... Il est un chef de chantier qui fait exécuter une manœuvre. Le divin pédagogue qui plane à des hauteurs inaccessibles et voisine avec l'infini, l'État Prométhée, a dérobé l'élément sacré. Il apporte la précieuse matière. Des nuées de bureaucrates, qui siègent dans le conseil supérieur de l'instruction publique, administrent dans les comités, dans les sous-comités, réglementent dans toutes sortes de commissions, la préparent, la travaillent, l'édulcorent, l'élaborent, la découpent, la mettent en petits morceaux; et, sous la dénomination de programmes, la distribuent à ceux des employés de l'Université qui fonctionnent dans les lycées, avec le titre de professeurs. Les professeurs sont les infirmiers qui introduisent la potion dans le corps du patient. Chaque potion contient la partie du programme fixée pour chacune des sept classes : 6e, 5e, 4e, 3e, 2e, 1e, philosophie. Lorsque les pupilles de l'Administration ont parcouru le cycle des sept années et ont digéré les sept drogues, la tâche de l'enseignement secondaire est terminée. » Telle est la manière de M. Abel Faure; elle est, on le voit, métaphorique. Traduite en langage direct, cette diatribe signifie simplement que l'enseignement des lycées, uniforme et mécanique, paralyse et étouffe les « énergies latentes », et cela, parce que, s'adressant « à l'ensemble du troupeau », comme dit M. P. Adam, il ne se soucie ni de distinguer ni de former l'élite des « surhommes ».

Ce serait une question déja de savoir si un enseignement qui parvient à élever d'un degré la masse du « troupeau », est moins utile au pays que celui qui réussit à former quelques fortes individualités — en admettant qu'un enseignement ait ce pouvoir! Mais laissons de côté cette question toute théorique. Ne nous attardons pas non plus à discuter en détail les allégations de M. Abel Faure. Elles sont trop souvent œuvre d'évident parti-pris. Il s'indigne par exemple que la matière, pardon! la drogue distribuée par l'Enseignement secondaire soit la même pour tous les élèves indistinctement. Or, c'est justement à se diversifier, à s'assouplir, à se plier aux besoins de tous les esprits que

tend depuis quelques années l'Enseignement secondaire. Bien loin d'infliger à tous la même « potion », il a, pour continuer la métaphore chère à M. Abel Faure, dosé les ingrédients de la culture générale selon des formules plus variées, en vue de seconder toutes les aptitudes. Il y a depuis 1902, M. Abel Faure l'oublie, quatre types différents d'Enseignement secondaire. Mais y en eût-il le double, on pourrait toujours se plaindre que telle forme d'intelligence n'y trouve pas à se satisfaire. Et M. Abel Faure ne prétend pas sans doute qu'il faille élaborer pour chaque élève un programme d'études spécial. — Sa critique est-elle mieux fondée lorsqu'il reproche aux professeurs des lycées de n'être point des « observateurs moraux », de n'avoir nul souci de « discerner les âmes », et de ne point traiter chacune suivant la méthode qui lui convient? Évidemment M. Abel Faure exagère ici à plaisir le manque de clairvoyance psychologique des maîtres; mais surtout il oublie les nécessités de tout enseignement collectif. Quand J-J. Rousseau veut qu'on observe la nature de l'enfant, qu'on étudie et qu'on suive ses goûts et ses aptitudes, qu'on éveille ses énergies propres, il le confie à un précepteur dont tous les instants sont consacrés à cette tâche; il ne fait point d'Émile un élève parmi quarante élèves. Il n'y a d'éducation réellement et fructueusement individualiste que l'éducation privée. C'est donc la forme nécessaire de l'enseignement universitaire que M. Abel Faure condamne. Ne le suivons pas sur ce terrain; mais retenons de sa critique et de celle de M. Paul Adam ce grief essentiel, à savoir que l'Enseignement secondaire s'adresse aujourd'hui à la masse bien plus qu'à l'élite des élèves et demandons-nous ce qu'il vaut.

Sur la question de fait d'abord, il est incontestable que MM. Paul Adam et Abel Faure ont vu juste : la démocratisation des programmes et des méthodes dans nos lycées est un fait certain. Sur la question d'appréciation, par contre, nous ne saurions être d'accord avec eux. Ce n'est point, comme ils le croient, sans raison profonde, que l'Université a organisé son enseignement en vue du « troupeau », c'est parce qu'elle se fait de son pouvoir et de son rôle une idée moins ambitieuse et moins chimérique que MM. Paul Adam et Abel Faure. Elle ne se pique point de former des génies ni des surhommes, lesquels savent très bien se former tout seuls, et ne se fabriquent point du dehors. Les dons exceptionnels, les qualités singulières, les énergies créatrices, sont justement ce qui échappe aux prises du maître, ce qui ne saurait être matière à enseignement. Nulle éducation, si énergique fût-elle, ne serait capable de les susciter pas plus d'ailleurs qu'elle ne parviendrait à les étouffer. C'est pourquoi l'Université se refuse à surchauffer les imaginations, à souffler à ses élèves les initiatives aventureuses et les vocations héroïques. Elle se contente d'offrir à tous les résultats acquis de la science, les connaissances générales, la culture moyenne nécessaire à tout esprit moyen, — de cultiver chez tous les qualités dont tous sont en quelque mesure capables,

qualités de bon sens, de jugement, de méthode, de clarté. Ce faisant, elle ne croit pas d'ailleurs négliger cette élite dont MM. Paul Adam et Abel Faure se sont institués les défenseurs. Il y a, pour les natures exceptionnelles, une nécessité d'acquérir ces qualités communes et d'usage, faute de quoi les dons les plus éminents restent pour ainsi dire insociables, retranchés de l'humanité ordinaire et par suite improductifs. A moins peut-être que MM. Paul Adam et Abel Faure n'appellent « surhommes » ceux-là seuls qui, farouchement murés dans leur individualité, ne retiennent rien de ce qui peut appartenir au vulgaire. Mais l'Université, institution sociale, ne saurait avoir pour mission de former des êtres d'exception, inassimilables à la société. Son rôle n'est pas de faire des « surhommes », mais simplement des hommes. FRANCISQUE VIAL.

De l'École à la cité, par Édouard Petit, chez Félix Alcan, Paris.

M. Édouard Petit vient de publier à la librairie Alcan un nouvel ouvrage qu'il convient de signaler tout particulièrement aux lecteurs de la *Revue Pédagogique*, aux amis de l'école nationale, à tous ceux qui s'intéressent à l'œuvre de l'éducation populaire et se montrent soucieux de l'avenir de notre démocratie.

Sous ce titre « De l'École à la Cité », M. Édouard Petit a réuni un certain nombre d'articles, de notes, rapports, discours, allocutions qui ont déjà paru dans divers périodiques, mais qui, procédant de la même inspiration et tendant au même but, avaient intérêt à être présentés en un recueil unique.

Ces « Études sur l'Éducation populaire » faites au cours de la campagne que M. Édouard Petit a entreprise si vaillamment depuis près de vingt ans à travers la France et qu'il continue à mener avec une autorité et un succès chaque année plus marqués, se divisent en chapitres correspondant aux formes mêmes que revêt l'effort tenté par tant de généreux esprits en faveur de l'éducation morale et sociale des adolescents et des adultes : *De l'École au Livre — de l'École au métier — de l'École aux congrès — de l'Ecole à la Cité. — de l'École à la retraite.*

On le voit, M. Édouard Petit envisage dans les diverses parties de son livre tous les graves problèmes que soulève l'œuvre post-scolaire française. Et les solutions qu'il propose sont d'un homme expérimenté, très compétent, qui s'est rendu compte sur place des besoins et des aspirations du peuple. Une idée fondamentale traverse tous ces documents et fait l'unité de l'ouvrage : « A côté de l'organisation « libre, improvisée par dévouement, par générosité de foi sociale et dont « on ne pourra jamais se passer », il devient urgent, indispensable que l'Etat revise tout d'abord, pour la rendre applicable, la loi du 28 mars 1882 sur l'obligation de l'enseignement primaire, et ensuite la complète en organisant d'une manière rationnelle et métho-

dique l'École prolongée, l'éducation de l'adolescence « en qui réside l'avenir même de la nation ».

La première question qui doit solliciter l'attention des pouvoirs publics est celle des illettrés, encore si nombreux, comme l'a révélé une récente statistique officielle. La loi du 28 mars 1882 qui établit l'obligation scolaire de six à treize ans — il y a longtemps qu'on en a fait la pénible constatation — est lettre morte sur plusieurs points du territoire. Et malgré tous les efforts déployés depuis 1895, malgré les cours d'adultes, malgré l'admirable floraison des œuvres auxiliaires de l'école, nombre d'adolescents restent encore illettrés. A ce sujet, les chapitres intitulés *Au pays des illettrés*, *Chez les soldats illettrés*, *Les Etudiants populaires* sont d'une lecture suggestive.

L'État a donc avant tout le devoir impérieux de faire disparaître cette plaie hideuse de l' « analphabétisme » qui est une honte pour tout pays civilisé, à plus forte raison pour une démocratie. La revision de la loi du 28 mars 1882 s'impose immédiatement.

Mais l'État a également l'obligation de compléter et de perfectionner l'instruction des jeunes gens et des jeunes filles (plus de cinq millions) qui, après leur sortie de l'école primaire, restent privés de toute direction intellectuelle, et sur lesquels l'influence de l'école ne tarde pas à s'affaiblir, souvent même à disparaître tout à fait.

D'où la nécessité d'une organisation méthodique des cours d'adultes et autres œuvres d'éducation populaire, impliquant l'obligation et des sanctions (pénalités, examen des recrues, etc., etc.).

Sans doute cette organisation de la « seconde instruction » entraînera pour l'État des dépenses assez onéreuses, mais elles seront compensées et au-delà par l'élévation du niveau intellectuel et moral de la nation. C'est là du reste pour notre pays une question vitale.

Quelle orientation conviendra-t-il de donner à cette éducation post-scolaire ? Elle sera surtout professionnelle. L'agriculture, l'industrie, le commerce réclament des ouvriers habiles, des contre-maîtres intelligents, des comptables et des employés sérieux. Or, à l'époque actuelle, plus de 600 000 jeunes gens (400 000 garçons 200 000 filles) entrent à l'atelier sans aucune préparation professionnelle et prennent un métier au hasard des circonstances.

Il faut que l'Etat seconde et encourage les initiatives prises par la ville de Paris (cours professionnels complémentaires), par les particuliers, par des groupements divers ; qu'il institue et rende obligatoires des *cours techniques* avec école de demi-temps et horaire de jour, qu'il provoque et au besoin qu'il impose une entente entre les patrons et les familles (exemples de l'Allemagne, de la Suisse, des Pays-Bas, des États scandinaves).

Pour la réalisation de cette œuvre, l'État pourra compter sur l'aide puissante des Petites A, Mutualités, Amicales, Associations de toutes sortes qui, nées d'un besoin social, prennent conscience de leurs forces, agitent l'opinion, la préparent aux réformes nécessaires, et

dans leurs congrès nationaux et internationaux, proposent des solutions aux pouvoirs publics. Ces associations constituent ainsi un milieu très favorable au développement des idées de solidarité et contribuent à former les jeunes générations aux mœurs de la vraie liberté, ce qui est d'une importance capitale pour l'avenir d'une démocratie.

C'est aussi par l'action combinée de l'État et des Associations que le Parlement pourra résoudre la grave question des retraites ouvrières. La *Mutualité scolaire*, cette œuvre admirable qui groupe déjà plus de 900 000 enfants et adolescents, et qui tend à se développer de plus en plus « sera l'aide, la préparation et le soutien » de la loi votée par les Chambres. Mais pour qu'elle produise tous ses heureux effets, il est indispensable qu'elle devienne obligatoire. Le principe de l'obligation rencontre des adversaires; mais la question est posée et tout fait espérer qu'elle recevra une solution favorable.

L'ouvrage se termine par des discours et allocutions, prononcés en diverses circonstances, dans lesquels M. Édouard Petit fait l'éloge de *la Fraternité*, d'un éducateur (T. Forfer), de *l'âme des aînés*; donne de nobles conseils de solidarité à *l'Elite primaire*. et, reprenant une idée de Michelet, préconise l'organisation de fêtes civiques pour l'éducation des masses populaires.

Tel est cet ouvrage, plein d'intérêt, écrit par un homme de cœur, par un homme d'action, et qu'anime un souffle généreux d'humanité, de bonté et de patriotisme.

Le style est vif, alerte, savoureux, et il donne de l'attrait à des sujets qui sont parfois nécessairement arides.

L'auteur, avec sa haute compétence, sa documentation étendue et précise, indique les solutions que comporte un des plus graves problèmes qui puissent intéresser une démocratie, et il montre à tous, État, communes, particuliers, quels sont leurs devoirs :

Nécessité pour les éducateurs professionnels et volontaires auxquels M. Edouard Petit rend un hommage aussi sincère que mérité de poursuivre leur campagne contre l'ignorance et l'erreur;

Nécessité pour les communes de créer des caisses des écoles, des cantines scolaires, d'assurer la rémunération des cours d'adultes, etc.

Nécessité pour l'Etat d'ouvrir dans toute la France des écoles d'adolescents, obligatoires jusqu'à dix-sept ou dix-huit ans.

Cette organisation ainsi générale et méthodique porterait un coup décisif aux œuvres d'éducation confessionnelle qui, depuis quelques années, se sont répandues avec une rapidité inquiétante.

L'Etat réunirait dans ses écoles d'enfants et d'adolescents la grande majorité, la presque totalité de la jeunesse française et un grand pas serait fait vers cette unité d'éducation qui est la condition même de l'unité morale du pays.

Le livre de M. Édouard Petit a sa place marquée dans toutes les bibliothèques. Il devrait être lu et médité par tous ceux qui ont le

souci de l'éducation populaire, qui ont foi dans l'avenir démocratique de notre pays et qui pensent que la France ne doit reculer devant aucun sacrifice pour élever le niveau intellectuel et moral de ses enfants : car c'est pour elle le seul moyen de garder son titre de grande nation et de maintenir son rang dans le monde.

M.

❦

La Crise de l'Œuvre post-scolaire française, par A.-J. Soulet. Juven, éditeur.

M. A.-J. Soulet cherche quel remède on pourrait « apporter à la crise aiguë que traverse l'œuvre post-scolaire » en France. Est-ce bien « crise », est-ce bien « aiguë » qu'il faut dire? N'aurait-il pas été possible de trouver d'autres termes pour caractériser avec plus de justesse l'état de choses actuel? En tout cas, il n'est pas douteux que le grand effort qui se poursuit depuis près de quinze ans n'a pas, à beaucoup près, produit les résultats qu'on en attendait. Et cela suffit pour justifier les préoccupations de M. Soulet et pour montrer que ses inquiétudes ne sont pas déplacées.

Il a étudié avec attention ce que l'Allemagne et la Suisse ont fait pour l'enseignement populaire de l'adolescence; il expose avec clarté ce que nos voisins ont réalisé à cet égard, et il nous adjure de nous régler sur ces modèles. Il voudrait que l'enseignement post-scolaire fût rendu chez nous obligatoire, comme il l'est en Suisse et dans plusieurs États de l'Allemagne et, prenant l'avance, il trace les grandes lignes du plan suivant lequel cet enseignement pourrait être organisé. Tout cela, moins nouveau peut-être qu'il ne paraît le croire, atteste chez l'auteur beaucoup de conviction et les intentions les meilleures.

Au reste, M. Soulet n'entend pas se borner à propager ses idées par le livre. Sans tarder, il est décidé à agir. Grand admirateur de Jean Macé, sous l'invocation duquel il a placé son volume, voici que déjà, à l'exemple du fondateur de la Ligue de l'Enseignement, il s'est mis en devoir de former une Ligue de l'Enseignement post-scolaire obligatoire (L. E. P.-S. O.). Bien qu'on ait en ces derniers temps abusé des « ligues » au point d'en fatiguer le public, nous souhaitons à l'entreprise de M. Soulet une fortune égale à celle qu'obtint l'œuvre de Jean Macé, son devancier. M. P.

❦

L'École et la Famille, par D. Gurnaud. Perrin, éditeur.

Quand il commença à être parlé des Associations de pères de famille, M. D. Gurnaud, qui, je crois bien, en avait eu le premier l'idée, écrivait dans un article, que nous avons signalé dans notre *Revue de la Presse* et qu'il fait figurer dans son volume, les lignes que voici : « elles doivent se faire agréer par l'instituteur comme un

élément avec lequel il lui faudra désormais compter, moins assurément en ce qui touche l'instruction proprement dite qu'en ce qui concerne l'éducation. Et c'est pourquoi nous les avons toujours priées de se présenter non pas en adversaires, mais en auxiliaires des instituteurs; c'est pourquoi il importe infiniment que leur action demeure légale, laïque, exempte de toute arrière-pensée, dépourvue de tout parti pris politique ou confessionnel ».

Tout en ne trouvant rien à reprendre à ce programme, nous laissions entendre qu'il nous paraissait avoir peu de chances d'être suivi. Nos raisons? c'est d'abord que, malheureusement, comme on le sait de reste, trop peu de parents sont capables de contrôler l'éducation que leurs enfants reçoivent à l'école primaire; c'est de plus que ces Associations pouvaient trop facilement devenir des armes de combat dont on ne manquerait pas de s'emparer. Et c'est bien ainsi que les choses se sont passées, que M. Gurnaud l'ait voulu ou non.

L'a-t-il voulu? Il est assez déplaisant de faire des procès de tendance. Pourtant, il semble bien aujourd'hui que ce fut son dessein; car le livre qu'il publie est nettement hostile à l'école laïque. Nous le signalons parce que la forme en est, en général, courtoise et modérée, mais surtout parce qu'il peut renseigner sur l'état d'esprit d'adversaires qui se croient impartiaux.

Qu'on lise en particulier le chapitre sur les *Manuels scolaires*. Assurément, les critiques qu'en fait M. Gurnaud ne sont pas toutes à négliger. Comme lui, nous trouvons stupide (car il n'y a qu'un mot qui serve) l'interdit que certains éditeurs ont mis sur le vocable Dieu. Mais l'hostilité ne se trahit-elle pas quand, non content de blâmer ce qui se trouve dans un manuel, il fait grief à l'auteur de ce qu'il n'y a pas mis? M. Calvet « omet de raconter la mort de Bayard, cette mort qui restera la plus grande leçon d'honneur de notre histoire ». Cette omission, M. Gurnaud la juge impardonnable. N'est-il pas vra qu'on peut aller loin, quand on s'engage dans cette voie?

Citons encore un passage significatif. M. et Mme Dès ont composé un Manuel de morale. On y lit un dialogue entre un enfant et sa mère : l'enfant demande : « C'est parce qu'il faut aimer Dieu que ceux qui croient à son existence vont à l'Église? » Et la mère répond : « Oui, mais ils pourraient se passer d'y aller et plaire cependant à Dieu ». — Sur quoi, M. Gurnaud écrit : « Voilà formellement violée par le livre la neutralité garantie par la loi. Si l'école enseigne que l'Église est pour l'homme un asile superflu, un conflit s'élève entre la leçon du père et la leçon du maître ».

N'est-ce pas être prompt à prendre la mouche? Une association de pères de famille, où prévaudraient de pareilles dispositions, souffrirait-elle qu'on fît l'éloge de la tolérance? M. P.

Éléments d'orthophonie à l'usage de tous les éducateurs, par A. Herlin, Bruxelles, ancienne librairie Castaigne.

Le problème à l'étude duquel est destiné ce livre a été déjà présenté à nos lecteurs dans le compte-rendu de l'ouvrage de M. Rouma, « la Parole et les troubles de la parole ». (p. 91 et suivantes, numéro du 15 juillet 1908). Le volume actuel s'adresse à la masse des éducateurs et se propose « de leur fournir les notions nécessaires pour pouvoir surveiller sérieusement l'évolution du langage chez leurs enfants ou élèves, et corriger les défauts qui se présentent le plus fréquemment. »

L'auteur a voulu faire œuvre pratique : il y a réussi. Écartant les troubles profonds dont le traitement relève des spécialistes, il s'est attaché à décrire clairement les troubles légers qu'on rencontre assez souvent et qu'il convenait par conséquent de retenir, à en déterminer les causes, à préciser les procédés et les exercices les plus propres à y porter remède. Professeur à un institut de sourds-muets, chargé de l'inspection des cours d'orthophonie de la ville de Bruxelles, il met au service de son sujet une expérience et un savoir très avertis.

Il passe successivement en revue les défauts d'articulation, les défauts de la voix, les troubles de l'élocution, les défauts de prononciation dûs à l'accent local : chacun de ces chapitres abonde en observations suggestives dont l'intérêt peut être une révélation pour beaucoup de maîtres demeurés jusqu'ici étrangers à la science du langage. A. G.

Conseils aux instituteurs sur les nouveaux programmes de l'Enseignement du Dessin, par Edmond Pottier. Hachette, éditeur.

C'est un commentaire des Programmes de l'Enseignement du Dessin dans les classes enfantines et les écoles primaires publiques, promulgués le 30 juillet 1909. On a exposé naguère ici même l'historique de la réforme et son esprit général, lorsqu'elle fut édictée pour les établissements d'enseignement secondaire. La brochure que M. Pottier a rédigée avec le concours de Mlle M. Servier a surtout pour objet d'aider les instituteurs à en faire l'application dans leur milieu. Une grande simplicité, une clarté parfaite, un sens pédagogique très avisé, une connaissance complète des nécessités et des difficultés pratiques, rendront cet opuscule très précieux aux maîtres de l'enseignement élémentaire ; ils y trouveront, pour se guider à leurs débuts, des directions lucides et sûres. M. P.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
Louis Chuit.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.

N[lle] série. Tome LVII. N° 8 15 Août.

REVUE Pédagogique

L'esprit critique et le respect[1].

Mes chers amis,

En dépit du reproche souvent adressé à l'Enseignement secondaire de surcharger hâtivement votre intelligence d'une encyclopédie verbale et de réserver ses récompenses ou ses diplômes à ceux dont l'esprit croule sous le poids momentané des connaissances les plus disparates, je crois fermement que ces prix — dont ma brièveté saura vous abréger l'attente — ont une tout autre signification. Nous vous demandons de vous montrer dociles, mais qui donc prétend vous imposer, sans démonstration, un système de vérités intangibles, une bible des certitudes universitaires, dont le dépôt, confié à votre passive mémoire, vous dispenserait pour toujours de réfléchir? Nous croyons que « l'essentiel dans l'éducation n'est pas la doctrine enseignée, mais l'éveil ». Nous voulons éveiller l'intelligence qui sommeille, ignorante de ses forces, de ses aptitudes et de son but; lui communiquer le goût des idées, de la discussion; la faire naître à la vie de l'esprit, c'est-à-dire à la recherche de la vérité; stimuler sa hardiesse d'abord craintive, provoquer sans cesse ses timides

1. *Discours prononcé à la distribution des prix du lycée Condorcet, par M. Bellin, professeur de philosophie.*

audaces, pour qu'elle parvienne un jour au calme et rare courage de penser. Lorsque vous jugerez vos maîtres, en usant à leur égard de cette liberté d'esprit qu'ils vous ont apprise, vous leur rendrez certainement cette justice qu'ils ont ainsi compris leur devoir et peut-être ajouterez-vous, exauçant leur plus chère espérance, qu'ils ont réussi à le remplir.

Mais cette émancipation de l'esprit ne va-t-elle pas présenter quelque danger? A vouloir nous disculper d'un tort imaginaire, ne sommes-nous pas conduits à reconnaître une faute réelle, une imprudence trop certaine? Eh quoi! la jeunesse est l'âge des passions; elle est folle, par définition — d'une folie adorable, sans doute, et qui laisse bien des regrets aux sages, — mais enfin, l'excès en tout est sa règle ordinaire. Et c'est elle que vous affranchissez de toute entrave, que vous invitez à tout critiquer, à tout discuter? Vous voulez qu'elle raisonne? Elle raisonnera jusqu'à la déraison. Vous faites appel à son esprit critique? Elle se montrera frondeuse jusqu'à l'irrévérence. Bref, vous aurez ajouté, au total déjà suffisant de ses passions, une passion nouvelle, la frénésie de l'indépendance intellectuelle. Par contre, vous aurez détruit en elle quelque chose qui mettait jadis un frein aux témérités coupables du libre examen, un sentiment démodé, dont le nom seul aujourd'hui fait sourire : le respect.

Avouons-le, notre imprudence est grande, mais elle est nécessaire. Nous savons bien que vous aurez à faire l'apprentissage de votre liberté, mais nous savons aussi qu'il faut posséder la liberté pour apprendre à la mériter. Sa possession n'est que le commencement de sa conquête. Aux individus et aux peuples, l'abus enseigne l'usage, comme la faute révèle la morale; car la crainte des douleurs qu'entraînent fatalement à leur suite l'erreur et le vice, est le commencement de la sagesse. Mais ceux-là connaissent bien mal la nature, les exigences et les résultats de l'esprit critique qui vous mettent en demeure de vous prononcer contre lui, pour le respect.

Sera-t-il donc toujours nécessaire de définir la liberté d'esprit pour éviter qu'on ne la confonde avec la licence et le dévergondage d'une pensée qui ne connaît ni frein ni règles, — avec la fantaisie de l'imagination débridée, livrée à la folie de ses

caprices, — avec l'ironie qui décoche au hasard la blessure de ses bons mots, — avec le parti-pris de dénigrement qui déflore tout ce qu'il effleure, — avec le scepticisme si détaché de tout et de lui-même qu'il va jusqu'à douter de sa propre valeur, — avec la vanité intellectuelle, cette prétention aristocratique de tout savoir sans avoir jamais rien appris, — avec le dilettantisme enfin, dont la curiosité nonchalante et frivole, morbidement éprise de sensations, donnerait volontiers toutes les vérités du monde pour la saveur d'une émotion nouvelle. Si la liberté d'esprit n'a rien de commun avec tout cela; si même elle est le contraire de ces aberrations, parce qu'elle a pour loi d'obéir, dans l'intérêt de la vérité, à la seule autorité de la raison; comment oublier qu'elle s'acquiert au prix d'une discipline sévère, dont il faut connaître, respecter les méthodes, et que la liberté de penser, si longtemps revendiquée comme le plus enviable des droits, prescrit, à qui veut s'en montrer digne, de durs sacrifices et de pénibles devoirs?

Ils le connaissent et le pratiquent, ce respect de la raison et des obligations qu'elle impose, les savants dont l'existence, consacrée à la recherche du vrai, est un magnifique effort de sincérité, de probité intellectuelle. Leur courageuse impartialité ne demande qu'une preuve, pour rompre avec des idées chères, avec des théories personnelles, qu'ils ont pu croire définitivement établies. L'infinie complexité des choses les oblige à cette longue patience, qui n'est pas le génie, mais à laquelle le génie lui-même doit s'exercer, s'il veut triompher des difficultés inextricables. Avant tout préoccupés du grand but à atteindre, des lois à découvrir, leur désintéressement nous enseigne le dédain des biens vulgaires, des mesquines satisfactions d'amour-propre. Ils pourraient trafiquer d'une invention, vendre une découverte : ils la donnent, et leur générosité est à la fois le principe et la récompense de leur dur labeur. Mais lorsqu'ils ont fait avancer d'un pas la science aux lentes démarches, aux sûrs progrès, ils savent trop de quel immense et redoutable inconnu ils restent entourés pour ressentir un vain orgueil; ils puisent dans la certitude des limites et des lacunes de leurs connaissances cette modestie, dont le vrai mérite ne peut se défendre, quand il compare ce qu'il est à tout ce qu'il voudrait être. Leur exemple nous

prouve la profonde justesse du mot de Pascal, qu'apprendre à bien penser est le fondement de la morale. Car, ne vous y trompez pas, ce qui s'acquiert dans la paix sereine des laboratoires et des bibliothèques, ce ne sont pas seulement des qualités professionnelles, des vertus de savant; c'est encore la pratique des plus hautes vertus sociales, puisque l'amour de la vérité et celui de la justice sont inséparables — la justice n'étant que le nom moral et politique de la vérité. Aussi, qu'est-ce que ces jubilés, hommage suprême et unanime rendu par les nations, oublieuses de leurs discordes, aux grands savants qui vont mourir, sinon un irrésistible élan de respectueuse reconnaissance pour ceux dont la vie est un modèle d'inlassable attachement à tous les devoirs que le culte de la vérité impose à ses fidèles?

C'est dire qu'un hommage, moins éclatant, sans doute, mais aussi sincère est dû à toute pensée qui, soucieuse de sa dignité, se fraye péniblement sa voie. Les idées opposées aux vôtres, les erreurs, les paradoxes se recommanderont toujours à vos yeux de la peine qu'ils ont coûtée, de l'intime conviction qu'ils expriment. Comment, d'ailleurs, pourriez-vous réserver à la vérité seule votre respect? Savez-vous donc, de façon certaine et infaillible, en quoi elle consiste et pouvez-vous oublier que toutes les plus belles découvertes ont d'abord été honnies comme de lamentables ou ridicules paradoxes? Comment enfin proclameriez-vous votre droit de penser, sans reconnaître à tous les hommes un droit égal au vôtre, sans respecter les opinions ou mieux les personnes qui les professent, sans user à leur égard d'une large et équitable tolérance, si différente de cette dédaigneuse charité dont les intelligences supérieures, ou soi-disant telles, font l'aumône aux pauvretés de la pensée d'autrui? Mais la tolérance n'exclut pas les préférences et vos préférences iront toujours aux esprits, frères des vôtres, qui ont pris l'habitude et appliqueront toujours les méthodes de la critique rationnelle. Seulement, plus vous attachez de prix à cette vraie culture, plus, vous le sentez, vous avez contracté une dette de respectueuse gratitude envers vos parents, dont la prévoyance a voulu vous assurer cet inestimable bienfait.

Ajouterai-je enfin qu'aimer la vérité, c'est désirer, de tout son

cœur, qu'elle brille pour toutes les intelligences et que c'est prendre, vis-à-vis de soi, l'engagement de lutter contre l'ignorance, je veux dire contre les défauts d'une organisation sociale qui fait, de la médiocrité intellectuelle du plus grand nombre, la rançon de l'instruction et du talent des autres. Celui-là n'aime pas la vérité qui consent à ce que la foule des travailleurs, privés de nobles loisirs, toujours courbés sur la déprimante besogne manuelle, ignorent à jamais les joies de l'esprit. Ecoutez donc la grande leçon des Renan, des Quinet, des Hugo, qui vous déclarent les serviteurs de ces frères inconnus ou méconnus, âmes obscures pour qui la Révolution n'a pas encore été « le magnifique lever de soleil ».

L'incompatibilité de la critique et du respect n'est donc pas évidente. Disons plus : elle ne peut exister. Il serait bien surprenant que l'habitude de réfléchir pour mieux juger, de raisonner pour discerner le vrai du faux, le bien du mal, la réalité de l'apparence trompeuse, détruisît en nous le respect pour les vérités, les beautés, les vertus certaines dont elle démontre l'existence. La critique, au contraire, a seule le droit d'admirer, puisque, seule, a-t-on dit, elle peut être sûre de ne pas se pâmer devant des contre-sens. En soulignant impitoyablement les défauts, elle met en pleine lumière les qualités éclatantes et les impose à notre respect. Ce sont là des banalités évidentes, dont l'évidence est cependant contestée. « *On ne respecte bien*, écrivait récemment un illustre savant contemporain, *que les choses qu'on n'ose pas regarder.* » Les rois d'Orient sont certainement de cet avis et leur majesté sacrée reste prudemment cachée aux regards de leurs sujets. Les mystificateurs de la crédulité humaine goûtent aussi cet usage; ils dérobent, et pour cause, aux yeux de leurs dupes éblouies, leur capital toujours entièrement versé, leurs concessions sans limites, leurs mines inépuisables. Nous connaissons tous un coffre-fort célèbre qui regorgerait encore de respectables millions, si l'on n'avait pas commis la regrettable indiscrétion de l'ouvrir. Tout ce qui craint le grand jour se réfugie dans l'ombre, complice des illusions. Rien de tel que le mystère pour en imposer aux naïfs, aux simples. Mais qu'on y prenne garde, ce que l'on veut perpétuer en dissimulant les idoles, c'est le fétichisme, cette basse contrefaçon du respect. Or nous ne

voulons pas qu'on nous en impose, qu'on nous extorque par adroits subterfuges ou pieux stratagèmes des égards dont nous rougirions, si nous en connaissions mieux les méprisables bénéficiaires. Étrange et précaire respect, qui ne survivrait pas un instant à la claire conscience de son objet ! Heureusement la critique proteste contre cette sophistication d'un des plus nobles sentiments de l'âme humaine et, s'en instituant résolument la gardienne, elle interdit de le confondre avec la peur ou l'attrait de l'inconnu, avec la servilité, l'obéissance aveugle et routinière à toute autorité despotique. Car ce sentiment a cela d'admirable qu'il nous révèle notre capacité de sentir et de comprendre la grandeur. Frissonnant hommage rendu par notre sensibilité à l'idéal conçu par notre raison, il émeut spontanément l'âme entière au spectacle de l'héroïsme, des surhumains dévouements, des sublimes œuvres du génie; comme si rien de nous ne voulait rester étranger et indifférent aux manifestations trop rares et toujours inconsciemment attendues de l'idéal éternel. Ne le détournez pas de sa fin naturelle. Ce n'est plus seulement la critique qui vous enjoint de tout regarder en face, pour ne vénérer qu'à bon escient; c'est le respect lui-même qui vous y invite : on a tant abusé de lui qu'il ne veut plus désormais se donner à qui l'exige, mais à qui le mérite.

L'éducateur ne saurait donc admettre que l'on fît du respect, pris en soi et indépendamment des choses auxquelles il s'attache, la vertu par excellence. La valeur d'un sentiment se mesure à son objet. Aussi doit-on vous mettre en garde contre cette déférence que réclame trop souvent comme son dû l'esprit d'autorité, quand il veut soustraire à la discussion gênante des vérités réputées intangibles, des privilèges et des traditions séculaires. L'antiquité d'un mal le rendrait-elle vénérable? Ne devons-nous pas plutôt le maudire davantage d'avoir tant duré? Si la tradition est bonne, qu'elle produise ses titres. Ce n'est pas la justifier que d'étaler complaisamment les services dont le passé lui fut redevable, puisqu'aux exigences du présent, aux aspirations légitimes de la conscience actuelle doivent répondre et satisfaire les hardiesses de la pensée originale, les audaces de l'initiative individuelle, les progrès qu'il faut réaliser pour bien mériter de l'avenir. En chaque effort accompli par l'un de nous vers plus

de vraie justice n'est-ce pas l'humanité tout entière qui se hausse à la perfection inconnue?

Mais si dangereux que soit ce traditionnalisme étroit et excessif qui prétendrait asservir les vivants à la tyrannique volonté des générations disparues, nous sommes les premiers à reconnaître ce qu'il y a de louable dans ses intentions. La séduction qu'il exerce serait inexplicable, s'il ne faisait appel à des inclinations très humaines.

Une sorte de piété filiale nous commande de conserver les œuvres, les lois, les coutumes que l'humanité nous a transmises; et les ancêtres, que nous continuons, luttent, au plus profond de notre instinct, pour se refaire en nous les âmes qu'ils ont eues. Une prédilection secrète, dont la douceur est un remerciement des aïeux, nous incline à croire ce qui leur a paru démontré, à admirer les formes qui leur ont semblé belles. Parfois ce n'est pas avec les générations immédiatement précédentes que nous sympathisons ainsi, mais avec de plus lointaines. Le Romantisme est un de ces cas d'atavisme. Mais, presque toujours, les théories et les esthétiques nouvelles provoquent notre méfiance et même notre hostilité. Puis le temps passe et l'habitude, loi de toute vie, apaisant par degrés les protestations instinctives, commence à élaborer pour l'avenir de nouveaux instincts.

A ces tendances innées ajoutez l'éducation, dont l'influence va peser sur l'existence entière. Si tenaces sont nos premières impressions, que nul ne peut se flatter de les avoir jamais effacées. « Au fond, disait Renan, je sens que ma vie est toujours gouvernée par une foi que je n'ai plus. La foi a cela de particulier que, disparue, elle agit encore. » Mais cela n'est pas particulier à la foi. Tous ceux qui, comme Renan, ont pris le pli d'une certaine délicatesse de pensée, acquis le goût de la politesse des manières et du langage, le penchant à la méditation et au rêve se sentiront dépaysés dans une démocratie impatiente de ses lendemains, qui ne recule pas devant les exigences, voire même les brutalités de l'action et dont manières et langage sont évidemment dépourvus de toute onction évangélique. Qui donc n'a jamais ressenti cette douleur de rompre avec les convictions et les usages de sa jeunesse? Laissez-moi céder, pour ma part, à cet attrait des jours lointains et me rappeler le temps où l'on citait Horace, où toute la tristesse

du renoncement aux choses aimées de notre enfance nous semblait tenir dans ce vers mélancolique :

Et quæ
Imberbes didicere, senes perdenda fateri.

De plus, est-il certain que tous les changements soient des progrès, qu'on puisse corriger les sociétés sans les gâter, sans compromettre imprudemment leurs conditions d'équilibre et de durée? « Les imperfections sociales, disait Descartes, l'usage les a sans doute fort adoucies et elles sont quasi toujours plus supportables que ne serait leur changement. » Ne souffrons-nous pas, en effet, d'un mal nouveau : l'instabilité perpétuelle? Les habitudes, à peine contractées, se voient aussitôt remplacées par d'autres, jeunes et provisoires habitudes, destinées elles-mêmes à ne guère vieillir. Et les pères, inquiets du sort réservé à leurs enfants, ne trouvent rien de rassurant dans l'impossibilité hautement reconnue de prévoir, non seulement le détail, mais encore les grandes lignes de la cité future.

En regard de cette agitation trépidante, une illusion d'optique, une espèce de mirage historique nous fait voir le passé comme un bon vieux temps si tranquille, si pieusement attaché à ses traditions immuables. On oublie qu'il n'apparaît sous cette allure impassible et débonnaire que travesti par notre ignorance. La roide et muette immobilité des palais et des temples, qui seule survit, nous masque la vie tumultueuse, douloureuse et misérable des foules qui les bâtirent. Les pestes, les famines, les soulèvements formidables, les incessantes ou interminables guerres, autant d'intéressants ou touchants épisodes, dont la sérénité de l'ensemble n'est pas troublée. Et l'on aspire au passé comme à un havre tranquille, recueilli, reposé, reposant; et l'on se grise de « cette exhalaison des siècles, dont parlait Flaubert, engourdissante et funèbre comme un parfum de momie ».

Bien mieux, on se choisit le rôle qu'on aurait aimé jouer. On ne se voit pas serf ou valet d'armée, mais seigneur, pour le moins, et chevalier banneret, entrant victorieux et superbe dans la Jérusalem des Croisades. La misère est générale? Mais nous sommes les bons riches dont la générosité, bien nourrie et chau-

dement vêtue, se prodigue en aumônes, ouvre aux affamés le trésor des huches appétissantes et des bourses pleines. Quel dommage que ces belles occasions d'exercer en grand la charité soient perdues! Sans doute, au XVIIe siècle, ont vécu, si c'est là vivre, des paysans, des êtres du bas peuple, les fameux « animaux noirs et farouches ». Mais fi de cette canaille! Nous nous accommodons d'un marquisat, d'un gouvernement de province. De bonne foi, n'aurions-nous pas réprimé la révolte de Bretagne en faisant moins de pendus que cet excellent duc de Chaulnes? Avec autant de fermeté que le comte de Grignan, nous aurions tiré de la Provence ces beaux dons volontaires exigés par le roi, et serré la vis du « pressoir » dont la clairvoyante Mme de Sévigné redoutait toujours que la corde ne finît par se rompre. En route donc pour la Provence. Un peu long le voyage par les chemins défoncés? Mais quels pittoresques relais! quels laquais! quels carrosses!... Après cela, quoi d'étonnant si, prélevant du bon temps ce qu'il avait de bon et laissant le reste aux autres, on se prend de belle mais très imprudente passion pour des époques plus fertiles en privilèges qu'en privilégiés?

Appelons-en de ces rêveries à l'histoire véritable qui nous prouve que l'humanité ne s'est jamais reposée dans la paresse d'immobiles habitudes. Toujours attachée et pourtant toujours indocile à son passé, elle a successivement rompu avec toutes ses traditions particulières, pour rester fidèle à sa grande, à son unique tradition, à son indéracinable instinct de liberté. « Nous savons donc certainement, disait Guizot, qu'en aspirant à fonder un régime libre, loin de renier la France des siècles, nous la continuons et que les échecs ne nous interdisent pas l'espoir du succès. » Et vous savez de quelle « terreur religieuse » Tocqueville se sentit pénétré, le jour où il comprit enfin que les mouvements, en apparence désordonnés, de l'histoire, n'avaient eu, pendant sept cents ans, d'autre but que de préparer l'avènement de la démocratie universelle.

Mais on pardonnerait encore à cette terrible loi d'évolution qui nous entraîne, en se jouant de nos puériles résistances, si elle pouvait nous enrichir d'acquisitions nouvelles sans rien détruire de ce qui nous fut cher. Souhait absurde, mais que

nous avons tous fait, sans le formuler peut-être. Car nous souffrons de ne jamais posséder un présent impossible, exempt de sacrifice, qui s'ajouterait au passé sans le détruire et qui subsisterait pendant que se crée l'avenir. Nous voudrions vivre le temps tout entier, être à la fois ce que nous avons été, ce que nous sommes, ce que nous serons. Et cette douleur d'assister, impuissants, à la succession des choses et des années, à l'effeuillement de la vie, c'est d'elle que procède le regret poétique des printemps défleuris et des neiges d'antan, la poignante tristesse d'Olympio, l'amour des institutions qui s'effacent et des traditions qui s'en vont.

Toutes ces raisons et d'autres encore, qu'il vous sera facile de démêler, nous expliquent la force sentimentale, mais aussi la faiblesse logique du traditionnalisme. La critique, en l'analysant, le désarme. Il veut éterniser des survivances agonisantes ou ramener au jour des formes abolies et dépassées; il poursuit avec vigueur cette entreprise difficile entre toutes : la résurrection des morts. L'écarter de notre route, après lui avoir rendu justice, ce n'est pas détruire le respect; c'est l'entretenir et le fortifier au contraire, puisque nous l'orientons vers ce qui est réellement respectable. Nous pouvons donc poursuivre notre œuvre, émanciper les esprits, sans craindre de compromettre les vraies destinées de notre pays. La France qui, jadis, mettait sa fierté à effrayer la terre du glorieux fracas de ses victoires, inspire aujourd'hui aux peuples de hautes espérances et une pure admiration pour la mission civilisatrice qu'ils saluent en elle. Témoin cette page, qui date d'hier, où solennellement, Ostwald, Lauréat du Prix Nobel, Professeur à l'Université de Leipsig, supplie la France de donner à l'Europe un exemple que seule, dit-il, elle peut donner. J'affaiblirais trop cette page en la résumant.

« La fonction particulière de la nation française a été de donner, pour la première fois depuis cinq cents ans, une forme aux idées nouvelles d'activité et d'organisation politiques et de les mettre à l'épreuve de l'application pratique. La France a donné au reste de l'Europe l'exemple d'une forte concentration, aussi bien des individus que du territoire, et elle a, en plusieurs siècles, récolté le bénéfice de cette concentration. Puis, à la fin du XVIIIe siècle, elle a affranchi les larges couches du peuple, les a appelées à la

vie politique et, par là, dans ce même domaine politique, elle a servi d'exemple au reste de l'Europe, exemple que, sans doute, les différentes nations ont suivi avec une vitesse très différente. De nos jours encore elle a su mener à bonne fin une autre émancipation ; elle a affranchi l'école des puissances historiques qui la dominaient par tradition. Et voici qu'à présent s'offre à la nation française, qui a toujours eu le sentiment vivant, enthousiaste, du *grand*, de l'*humain* en général, une possibilité qui est une nécessité, parce que personne, si ce n'est elle, ne peut la réaliser : cette possibilité c'est la paix des peuples. »

Retenons de cette prière l'hommage qu'elle contient et la preuve qu'elle nous apporte ; car elle montre qu'une nation qui met sa foi dans la raison et veut que cette foi soit agissante et féconde, pratique nécessairement une vertu qui synthétise les élans de l'enthousiasme et les prudences de la critique : la vénération pour tout ce qui est grand et humain. Et plus rude sera la tâche, plus ardente la lutte contre les préjugés qui entravent son irrésistible marche au progrès, plus cette nation chère à nos cœurs sentira monter vers elle, avec l'espoir étonné des peuples, leur universel respect.

Berthelot philosophe et éducateur[1].

Messieurs, si, dans notre entretien de jeudi dernier[2], j'ai bien rempli mon dessein et si j'ai réussi à donner du caractère de Berthelot un aperçu exact et fidèle, vous devez bien penser que ce noble esprit, profondément pénétré de l'idée que chaque individu étant lié à la chaîne continue des destinées humaines a le devoir essentiel de contribuer à l'œuvre commune poursuivie d'âge en âge, dut avoir la préoccupation constante de préparer à la vie les jeunes générations auxquelles, après lui, serait confié le flambeau à la lumière éternelle transmis de mains en mains à travers les siècles.

Donc il fut, dans la plus haute acception du terme, un éducateur et, non content de se montrer, en sa spécialité, un professeur admirable qui forma une élite de travailleurs devenus à leur tour des chimistes éminents, il voulut apporter une large contribution à l'éducation populaire et à l'instruction publique sous toutes ses formes.

Et, bien entendu, dans cette partie de son œuvre, nous allons retrouver l'idée maîtresse qui, dans toutes les directions où s'exerça sa bienfaisante activité, domina et conduisit ses efforts, l'idée que la Science sera la base solide sur laquelle il conviendra d'appuyer tous les enseignements, celui de la morale comme celui des autres connaissances dont il faut pourvoir l'enfant, si l'on veut diriger son éducation d'une manière rationnelle et conforme aux besoins modernes.

Mais avant d'examiner de plus près ses vues sur ce sujet, d'étudier avec quelque détail ses opinions pédagogiques et la manière dont il chercha à les introduire dans la pratique, il ne

1. Conférence faite à l'École normale d'Auteuil, le 17 mars 1910.
2. Cet entretien a été publié dans la *Revue pédagogique* du 15 juin 1910, sous le titre : *Berthelot dans sa vie publique et dans sa vie privée*.

sera peut-être pas sans quelque utilité de préciser sa philosophie et de déterminer plus exactement ce qu'était à ses yeux cette « Science » dont tant de fois déjà nous avons parlé et que, si nous avons l'intention de rester fidèle à la méthode du grand savant, nous ne devons pas adorer comme une nouvelle idole, sans rechercher par quels titres elle propose son autorité à notre libre consentement.

*
* *

On peut dire que, dans la seconde moitié du XIXe siècle, Berthelot fut l'héritier, le continuateur le plus qualifié des philosophes du XVIIIe; c'est de ces grands ancêtres qu'il se réclame et leur doctrine fut, en toutes circonstances, la généreuse et émouvante inspiratrice de ses actions.

Avec eux il professe que l'on se trouve dans le chemin assuré de la vérité et du progrès quand on suit les leçons de la raison et de l'expérience. La Science, semblable à un homme qui vit toujours et se rajeunit sans cesse, se continue par une série de développements ininterrompus et chaque jour nous rapproche de ce point élevé d'où l'on apercevra enfin une vue cohérente de l'Univers et où l'on rencontrera des lois ayant le double caractère de la réalité et de l'universalité, régissant l'infinie diversité des phénomènes. Ainsi petit à petit tombe le voile qui nous cachait tant de mystères.

Il est cependant plus empiriste que rationnaliste; si vous voulez remonter plus haut pour retrouver sa filiation intellectuelle, ce n'est pas à Descartes qu'il faut aller, mais bien plutôt à Vinci, à Galilée, à Bacon. Il n'est pas sans quelque défiance au sujet des purs raisonnements et des opérations logiques de l'esprit : « La Science, disait-il, ne procède point en vertu de règles déduites de raisonnements purement logiques, elle se constitue au contraire par la connaissance des faits observés et des lois expérimentales qui résultent de ces faits généralisés. » C'est, ne l'oublions pas, un chimiste, un homme de laboratoire, qui n'a jamais été trompé par une expérience bien faite, et qui toujours a constaté que si toutes les précautions avaient été bien prises, il était conduit, à la suite de ses mesures, à des lois qui jamais ne sont en défaut et il pense que, pareillement, sur tout

autre terrain, l'observation et l'induction le mèneront encore sûrement et directement à la vérité.

Il est vrai que, pour le moment, notre esprit est encore bien faible lorsqu'il s'agit de poursuivre l'enchaînement des causes et des effets. Trois ou quatre suites de syllogismes liés méthodiquement les uns aux autres représentent la mesure et la limite de sa force; mais Berthelot avait confiance dans l'évolution et il espérait que dans la suite des âges les facultés humaines s'amélioreraient et permettraient de pénétrer plus profondément dans le secret intime des choses.

Il pensait que la nature humaine tend spontanément vers la perfection comme la pierre va au sol, et, ne séparant pas les progrès accomplis dans l'ordre social de ceux réalisés dans l'ordre des sciences, il estimait que, malgré des régressions momentanées, l'humanité, comme le temps éternel, poursuit sa large évolution et marche, lentement parfois mais sûrement, sur la voie du progrès infini vers la vertu, la vérité et le bonheur.

« Sans doute, s'écriait-il, le jour où il présidait à l'inauguration du monument érigé à Tréguier en l'honneur de son ami Renan, sans doute les flots de la démocratie sont mobiles comme la mer, mais n'importe! Ayons la foi, ces flots nous porteront, ils porteront le vaisseau de la raison et de la démocratie, construit avec tant de souffrances et souvent d'amertumes par nous et nos prédécesseurs, et dont la solidité a déjà été éprouvée par tant de tempêtes. Confions-nous à l'onde agitée et à notre propre énergie. Fions-nous aux nobles instincts de la nature humaine. »

Il partageait cette espérance en l'avenir, cette religion du progrès, avec les plus grands esprits qu'il avait connus, et n'est-ce pas les mêmes sentiments exprimés avec des images presque semblables que l'on retrouve chez Victor Hugo, annonçant les destinées qui vont s'accomplir :

Où va-t-il ce navire? Il va de jour vêtu,
A l'avenir divin et pur, à la vertu,
A la Science qu'on voit luire,
A la mort des fléaux, à l'oubli généreux,
A l'abondance, au calme, au rire, à l'homme heureux
Il va, ce glorieux navire,
Au droit, à la raison, à la fraternité,
A la religieuse et sainte vérité,

Sans impostures et sans voiles,
A l'amour, sur les cœurs serrant son doux lien,
Au juste, au grand, au bon, au beau... Vous voyez bien
Qu'en effet il monte aux étoiles.

Oui, malgré les démentis apparents, malgré l'épouvante et les hésitations que viennent jeter dans l'esprit des catastrophes inattendues, nous ne devons pas douter de la loi du progrès qui est conforme à la nature humaine et qui correspond à une vérité justifiée par l'histoire de l'humanité.

N'est-il pas évident, en effet, que la vie de l'homme est d'avancer? Être progressif, il grandit depuis son enfance et, aussitôt que la lumière de la raison a pénétré en lui, il est dominé par la pensée de toujours mieux faire et aspire à s'élever. Plus tard, devient-il père, il voudra non seulement se continuer en son enfant, mais, encore, il le désirera plus fort, plus instruit qu'il ne fut lui-même et, pour cet être formé de son sang, aucun rêve ne sera trop haut, aucun désir de perfectionnement trop audacieux.

Et si l'on envisage non plus un individu mais la collectivité tout entière, on constate ce même besoin impérieux qui ordonne d'aller au progrès. Au point de vue moral, comme au point de vue pratique, les conditions des sociétés ont été constamment en s'améliorant, la Science et la Raison ont étendu chaque jour leur domaine. L'Astronomie a fait évanouir les fantômes dont l'imagination enfantine et superstitieuse de nos pères avait peuplé les cieux; la Mécanique, la Physique et la Chimie ont assuré à l'intelligence humaine une puissance toujours plus grande sur la nature; les Sciences biologiques ont prolongé l'existence des individus et diminué les risques et les souffrances.

Ainsi Berthelot marchait assuré dans la vie, sûr de lui, sûr de sa méthode, les yeux fixés vers l'avenir. Et l'on comprend l'indignation véritable avec laquelle il poussa un cri de protestation, le jour où, vers la fin de sa carrière, il entendit un critique érudit, un écrivain puissant, un orateur à l'éloquence âpre, rassembler dans une formule outrée mais saisissante les objections adressées de divers côtés à la philosophie rationnaliste et proclamer la faillite de la Science.

*
* *

Ne nous y trompons pas, cependant, Messieurs, l'attaque n'était pas sans valeur; en vérité elle était fort insidieuse et il ne suffisait certes pas de quelques paroles de dédain pour la repousser.

Il faut bien comprendre que jamais Brunetière n'eut l'idée de contester l'importance des progrès accomplis dans les sciences positives ni de diminuer la valeur des bienfaits dus aux découvertes des savants. Mais plus les faits acquis sont nombreux, plus à ses yeux apparaissait grande la pénurie des vérités universelles arrachées à l'inconnu; il lui semblait que désormais la preuve était faite, que la Science, aujourd'hui si avancée dans la voie des applications, n'avait obtenu que les plus maigres résultats sur le chemin de l'absolu et qu'il était dès lors en droit de dire qu'elle ne saurait tenir ses engagements et nous conduire à cette explication dernière que réclame notre esprit.

Et, à vrai dire, si l'on étudie le mouvement philosophique contemporain, on est obligé de convenir que sous les aspects très différents des doctrines des diverses écoles se manifeste un caractère commun qui est précisément un anti-rationnalisme très marqué.

Alors même que mon incompétence ne m'interdirait pas d'examiner dans le détail les systèmes philosophiques préconisés en ces dernières années, je ne saurais, sans abuser de votre patience, insister sur un sujet aussi aride. Nous avons depuis quelque temps assisté à une curieuse renaissance de la métaphysique, aux philosophes de profession se sont joints de nombreux savants qui réfléchissent sur la Science et font volontiers connaître au public le résultat de leurs réflexions, et une riche et abondante floraison de doctrines plus ou moins nouvelles s'épanouit en Europe et en Amérique. Je n'ai pas besoin de vous dire que les philosophes actuels ne sont pas d'accord en toutes choses, et, s'ils n'emploient plus dans leurs doctes discussions les arguments un peu vifs qu'échangent dans « le Mariage forcé » de Molière le docteur aristotélicien et le docteur pyrrhonien, ils dissertent non moins abondamment sur les fondements de la connaissance et ils émettent des opinions tout aussi contradictoires. Mais, avouons-

le, ils se rencontrent dans des conclusions identiques et ils affirment unanimement que la notion de vérité absolue est grandement ébranlée.

Pour les uns, la réalité s'oppose à ce que nous puissions jamais énoncer des lois exactes et nécessaires parce qu'il y a dans la nature, qui évolue sans cesse, quelque chose d'indéterminé; certes il y a des espèces et des lois, mais elles ne sont que l'étape d'un devenir et leur devenir continue.

Pour les autres, l'intelligence n'est que la servante de la pratique, la vérité n'est pas la conformité de nos conceptions à telle ou telle partie d'un tout, donné à l'avance et une fois pour toutes, qui répondrait au monde : c'est purement et simplement le service qu'une conception peut nous rendre.

Pour ceux-ci, parler de vérité absolue est un non-sens, les théories les plus diverses en leurs principes peuvent conduire éternellement aux mêmes conséquences et à des résultats identiques et c'est une simple question de commodité qui pourra rendre l'une de ces théories plus recommandable que les autres.

Pour ceux-là, notre esprit est un miroir déformant qui s'interpose nécessairement entre nous et la réalité objective, et jamais nous ne pourrons connaître qu'une image infidèle du monde extérieur.

Mais, pour tous, la Science a des limites étroites en étendue et en profondeur. Des questions graves subsistent qui la dépassent invinciblement, le phénomène tel qu'elle le saisit ne saurait être identifié avec l'être, et nous devons renoncer définitivement à l'espoir de connaître jamais le fond des choses.

Je ne puis m'empêcher d'observer que, pour un profane comme moi, il paraît bien singulier que ces théoriciens modernes emploient pour combattre la raison des arguments empruntés aux règles les plus subtiles de la raison elle-même. Ne nous fournissent-ils pas, par leur propre exemple, une preuve, que l'on pourrait invoquer contre eux, et, par l'ardeur avec laquelle ils défendent leurs thèses, par la confiance qu'ils marquent dans leur logique, ne montrent-ils pas clairement qu'au fond d'eux-mêmes subsiste vivace et persistante la foi en la puissance et en la réalité de l'intelligence humaine?

Et, d'autre part, est-il donc si exact de dire que l'histoire des

sciences est un champ clos semé des cadavres des systèmes scientifiques et qu'il n'y a partout que contradictions, diversités, variations? Avant de proclamer la faillite, ne serait-il pas loyal de dresser un bilan rigoureusement exact, et, à côté du passif, lourd, j'en conviens, qui comprend les ruines de tant de monuments que leurs auteurs avaient cru peut-être édifier pour l'éternité et que sont venues brusquement renverser des découvertes imprévues, ne doit-on pas montrer l'actif, puissamment riche en vérités définitivement acquises et sur lesquelles le consentement unanime s'est fait. Ces vérités-là, universelles et immuables, nous n'y pensons plus parce qu'elles nous sont devenues trop familières, elles sont entrées dans nos habitudes, et nous n'entendons plus leur voix parce que l'oreille devient sourde aux sons qui la viennent à chaque instant frapper.

Aussi bien, malgré la divergence des doctrines et l'arbitraire de nos constructions théoriques, la résultante, la somme des efforts de l'humanité est sans doute une vérité unique. C'est ce qu'a cherché à montrer dans un symbole gracieux un spirituel et profond écrivain que vous connaissez bien. Le subtil et délicieux Anatole France nous conte quelque part la merveilleuse aventure d'un bon vieux moine d'autrefois. A ce naïf et pieux personnage, il a été enseigné que la Vérité existait et qu'elle était une belle rose blanche qu'il trouverait aisément dans la splendide cathédrale où il passe presque toutes les heures de sa vie contemplative. Mais en vain cherche-t-il la rose immaculée, objet de ses ambitions et de ses désirs, en aucun endroit il ne parvient à découvrir cette fleur mystique. Or, un jour, il s'était assoupi après avoir longuement contemplé la riche rosace du portail, faite de vitraux de toutes couleurs, sur lesquels étaient peints des personnages de toutes les époques, de toutes les confessions et inscrites des devises souvent contradictoires, et voici que dans son rêve, il revoit la rosace qui se met à tourner, d'abord lentement, puis plus vite, et les couleurs se fondent, les dessins s'enchevêtrent, et tout d'un coup, devant ses yeux éblouis, formée par le mélange des teintes, une rose superbe émerge, resplendissante d'une blanche splendeur.

Berthelot avait, lui aussi, aperçu cette rose symbolique et il pensait que si les systèmes et les interprétations varient, que si

des affirmations acceptées hier sont exposées à devenir des erreurs demain, tous les efforts, en apparence divergents, concourent néanmoins au progrès et sont des moments souvent minuscules mais nécessaires de cet immense ensemble qui est l'œuvre poursuivie à travers les siècles et qui constitue finalement la Vérité sans épithète.

Et je crois bien, Messieurs, que le parti le plus sage est encore ce système simple et clair ; peut-être trop simple pour les esprits compliqués, peut-être trop clair pour ceux qui ne verraient pas sans regret disparaître dans le monde l'idée de mystère, mais digne, en tout cas, d'être le principe directeur de nos actions et de nos pensées.

*
* *

Munis de cette foi positive et vivante en la puissance du principe scientifique, nous pourrons, comme l'illustre chimiste, dire que nous sommes désormais en possession des solides assises sur lesquelles se fondera la dignité de la personnalité humaine et sur lesquelles nous construirons, indestructible, une morale rationnelle.

Ce fut là certainement l'ambition suprême de sa vie ; lui, le savant qui avait fait le tour des connaissances humaines, le chercheur qui avait enrichi le monde des découvertes de son génie, il pensait que, s'il avait quelques droits à la reconnaissance des hommes, c'était surtout parce qu'il avait contribué à établir le règne d'une raison affranchie des anciens préjugés et des systèmes dogmatiques, à fonder une morale plus haute et plus assurée que celle des temps passés, parce qu'elle s'appuyait uniquement sur la connaissance de la nature humaine et qu'elle proclamait et démontrait la solidarité intellectuelle et matérielle des hommes et des nations.

Ah ! Messieurs, avec quelle ardeur et quel juste sentiment de son œuvre méconnue, Berthelot aurait protesté contre les paroles que l'on pouvait entendre prononcer, il y a quelque temps, à la Chambre des députés, dans une discussion d'ailleurs très élevée et très intéressante sur la morale à l'École, discussion dont les échos sont sans doute parvenus jusque dans cette paisible et studieuse maison. Des orateurs éloquents et passionnés n'ont-ils

pas osé affirmer que la Science ignore l'idéal, que la dignité, le devoir sont des sentiments extra-scientifiques, et qu'il ne saurait y avoir une morale scientifique, la science s'occupant de ce qui est, tandis que la morale a pour objet ce qui doit être ?

Eh quoi! aurait-il dit, la Science n'enseigne-t-elle pas à l'homme l'amour et le respect de la vérité, car il est puéril et insensé de vouloir tricher avec les lois naturelles ou en forcer l'exercice, et cette discipline qu'elle impose aux esprits ne se fait-elle pas sentir aux cœurs? L'homme qui a horreur de la tromperie n'est-il pas, par là même, éloigné de la plupart des vices et préparé à toutes les vertus? N'enseigne-t-elle pas aussi l'idée que le travail est nécessaire, qu'il est l'emploi le plus élevé de notre activité et cette leçon n'est-elle pas singulièrement plus moralisatrice et plus haute que celle des religions qui présentent le travail comme un châtiment auquel la créature humaine a été condamnée ? Ne fait-elle pas naître chez nous une vraie sympathie pour les hommes; ne nous apprend-elle pas à vivre, à comprendre la vie, à l'aimer; ne donne-t-elle pas à l'intelligence de la probité, n'apprend-elle pas le juste? Celui qui a été élevé à son école n'est-il pas d'autant plus modeste qu'il est plus savant et qu'ainsi il ignore moins ses ignorances, et ne hausse-t-elle pas enfin ses disciples au-dessus de toutes les dissensions et les passions mesquines?

Du point de vue général où il se plaçait Berthelot considérait d'ailleurs que la constatation exacte des faits et l'observation des lois du monde et de la vie amènent à déduire les règles qui doivent régir la conduite des hommes, il estimait que l'on peut ainsi édifier une sorte d'histoire naturelle de la moralité ne renfermant aucun mélange d'hypothèse et que l'on peut établir que nos sentiments moraux se relient, tant par synthèse que par analyse, aux causes mécaniques générales de l'Univers.

Fidèle à sa méthode, il voulait moins établir sa doctrine par des raisonnements logiques que par l'observation, et, remontant dans l'histoire, il cherchait à prouver que, contrairement à ce que l'on répète souvent, ce ne sont pas les religions qui ont fondé la morale dans l'humanité.

« Les anciennes religions, a-t-il écrit, étaient à peu près étrangères à la morale. Si on faisait appel à la puissance des

dieux, par des formules, des prières, des sacrifices, c'était dans des buts d'intérêt personnel où la moralité ne jouait d'ordinaire aucun rôle. La morale n'est entrée dans les religions qu'après coup, par la réflexion des philosophes, c'est-à-dire par la raison humaine, qui en a été la véritable fondatrice.

« La morale, dans la religion chrétienne elle-même, n'a été introduite qu'à la suite des enseignements des philosophes; c'est une chose qui a été démontrée bien des fois.

« Oui! c'est la réflexion laïque des philosophes grecs qui a séparé la science de la religion avec laquelle elle était confondue à l'origine. C'est par suite de leur méditation et de leurs préceptes que la morale a été fondée et établie scientifiquement dans le monde. »

En maintes circonstances il a montré aussi, avec beaucoup de force, que la morale scientifique comprenait, et pour ainsi dire comme cas particulier, les diverses morales indépendantes des dogmes qu'ont cherché à édifier les penseurs les plus éminents.

Ainsi, ne sommes-nous pas amenés par la connaissance des lois naturelles et de leur harmonie à cette idée du beau et de l'ordre qu'invoquent certains moralistes et qui n'est que l'idée de la conformité du monde extérieur avec les lois internes de la nature humaine? Et, en obéissant aux lois de la nature, ne sommes-nous pas conduits à la recherche de l'utile, c'est-à-dire à l'amélioration continue de la condition du plus grand nombre et à l'amour du bien particulier et universel, et, par là, ne retrouvons-nous pas les principes sur lesquels les Bentham et les Mill établissent leurs doctrines morales?

Mais c'est surtout la morale de la solidarité qui, pour Berthelot, dérive d'une manière en quelque sorte obligatoire du principe scientifique. Il nous montre chaque savant aidant à construire ce magnifique édifice de solidarité où tous les hommes se sentent frères et où, quand on y a pénétré, on peut dire avec le poète :

Je connus mon bonheur et qu'au monde où nous sommes
Nul ne peut se vanter de se passer des hommes
Et, depuis ce jour-là, je les ai tous aimés.

Il s'est efforcé de montrer que la solidarité est véritablement une loi scientifique, car les phénomènes matériels nous appa-

raissent liés nécessairement les uns aux autres. Tout ce qui arrive à un corps de la matière organique, aussi bien qu'à un être organisé, retentit sur tout ce qui l'environne. La Science nous révèle la solidarité invincible de nos joies et de nos peines avec celles des autres hommes.

Ainsi nous sommes amenés à comprendre comment l'homme en naissant hérite du capital énorme qu'ont amassé nos ancêtres, comment il contracte ainsi une dette envers la Société et comment il doit, avec conscience, remplir le rôle qui lui est dévolu pour préparer à son tour aux générations futures un avenir encore meilleur.

C'est en vous appuyant sur cette idée que vous enseignerez, vous aussi, la morale, et, en développant ce principe de solidarité, vous donnerez aux jeunes intelligences qui vous seront confiées le goût du bien, du sacrifice, de la vertu, vous fournirez à vos élèves une règle sûre pour accomplir partout et toujours leur devoir.

Certes vous n'aurez pas à expliquer aux enfants de nos écoles les fondements métaphysiques de cette morale et votre bon sens suffirait à vous dissuader d'aborder ces questions au sujet desquelles dissertent si doctement et si abondamment tant de philosophes, mais vous vous sentirez plus sûrs de votre méthode, plus confiants personnellement en la valeur de votre enseignement, quand vous vous rappellerez que Berthelot est là pour témoigner que vous marchez bien ainsi dans le chemin tracé par la Science et que vous vous conformez à l'expérience et à la raison.

*
* *

Seul point d'appui solide de toute moralité et de tout dévouement, la Science peut et doit aussi être à la base de l'éducation conduite selon des règles rationnelles.

Nul plus que Berthelot ne s'est élevé avec autorité contre le préjugé tenace qui voudrait encore faire de l'enseignement scientifique, admis comme à regret dans la culture de la jeunesse, un enseignement n'ayant qu'un intérêt d'ordre pratique ou assimilable à celui des arts d'agrément et qui lui dénie tout caractère éducatif. Nul n'a réclamé pour la Science avec plus

d'insistance et avec des arguments plus solides le rôle prépondérant qu'elle doit jouer dans la formation intellectuelle des jeunes générations.

Il pouvait rappeler sans vanité qu'il avait été l'un des plus brillants élèves de l'enseignement classique d'autrefois, qu'il avait été, comme il disait, nourri du miel attique le plus pur; il ne pouvait donc être accusé d'avoir conservé une rancune personnelle contre les méthodes que ses maîtres avaient suivies : ses anciens succès scolaires donnaient ainsi à ses opinions un poids encore plus considérable.

On ne saurait nier que notre système éducatif est encore profondément imprégné des habitudes anciennes, qu'il conserve une direction plutôt littéraire et contemplative; Berthelot y retrouvait, d'une part, la trace des idées théologiques, mystiques et magiques du passé déjà lointain et, d'autre part, le souvenir encore prédominant des méthodes rhétoriciennes, purement logiques et métaphysiques, nées à la fin du moyen âge et récemment en honneur dans l'Université. Il regrettait que, là aussi, on ne puisât pas suffisamment dans ce qui, pour lui, était la source unique de la vérité, je veux dire l'expérience et la constatation précise des faits.

Il aurait souhaité des modifications absolument radicales, parce qu'il constatait que trop souvent les réformes ont consisté à conserver dans l'état de choses nouveau les défauts des constructions d'autrefois, en y ajoutant, purement et simplement, quelques éléments disparates; il rappelait cette parole de la Bible : « Il convient de ne pas mettre du vin nouveau dans de vieilles outres », mais il se rendait compte de la difficulté du problème et il savait que dans toute organisation ancienne il s'est créé des situations, des habitudes contre lesquelles il est bien difficile de réagir.

Il eût voulu que franchement, nettement, l'éducation fût dirigée vers un but utilitaire; il répétait avec Diderot que l'objet des écoles publiques est l'utilité et il demandait, comme le grand philosophe Leibnitz, que l'on y enseignât les connaissances nécessaires à la vie journalière, à la vie commune. Et, par là, il ne croyait pas diminuer la grandeur de l'œuvre de l'école. Car il donnait à ce mot : l'utilité, un sens noble et élevé, qui

comprenait pour lui tous les fruits du travail de l'homme, travail dont la dignité n'est pas moindre dans l'ordre manuel que dans l'ordre intellectuel; et, pour relever encore le mot auquel on attachait autrefois, disait-il, une signification servile, il ajoutait que l'utilité, entendue dans le sens le plus compréhensif et le plus conforme à la nature humaine, touche à la fois aux nécessités matérielles de l'existence et au perfectionnement moral et esthétique de l'individu humain.

L'utile, à ses yeux, était de tremper la volonté de l'enfant, de le munir des connaissances qui lui permettront de se frayer une route, de l'armer pour la lutte de la vie, d'habituer de bonne heure son esprit aux conceptions, aux méthodes, à l'ensemble des idées qui caractérisent les civilisations modernes.

Il eût certainement approuvé la belle définition que proposait votre éminent directeur, M. Devinat, quand il disait que « l'École élémentaire a pour objet essentiel de pourvoir l'enfant des habitudes, des sentiments, des qualités d'esprit et de volonté, des connaissances pratiques qui lui permettent de remplir ses devoirs d'honnête homme, de bon citoyen et de bon Français ».

Il attachait d'ailleurs moins d'importance au choix des matières à enseigner qu'à la manière de les enseigner et à la méthode générale. Il eût, sous la réserve, bien entendu, d'un contrôle nécessaire pour constater qu'ils font réellement travailler leurs élèves et que ceux-ci tirent réellement profit de l'enseignement, il eût volontiers laissé aux maîtres une liberté entière dans l'application des programmes.

« A mon avis, écrivait-il, le but que doit se proposer le maître ce n'est pas d'enseigner un à un tous les articles d'un programme développé point par point; mais c'est de donner à ses élèves une connaissance générale suffisante du sujet, et surtout d'exciter les esprits des enfants, en éveillant leur curiosité et en leur communiquant le goût des choses qu'ils enseignent, ainsi que le désir de les étudier par eux-mêmes dans la mesure de leur âge et de leur intelligence. Il doit les provoquer ainsi à l'effort personnel, soit par l'étude de tel ou tel auteur, soit par l'étude de l'histoire de telle ou telle époque, soit enfin par l'étude des éléments des sciences... En procédant ainsi le professeur aura atteint, suivant moi, le but. Il l'aura atteint, même si l'élève ne

s'est attaché qu'à une partie des choses qui lui ont été apprises ; il importe seulement qu'il s'y soit intéressé et qu'il ait fait un travail de digestion, d'assimilation personnelle. Il ne s'agit pas, en effet, d'entonner en quelque sorte à l'esprit ou plutôt à la mémoire de l'enfant une multitude d'articles énumérés dans un programme régulier, comme, dans la *question judiciaire* d'autrefois, on entonnait au malheureux patient un certain nombre de litres d'eau destinés à traverser les intestins et à être évacués au dehors.

« Non! il faut intéresser, frapper l'enfant et l'adolescent par un certain nombre d'idées, de notions, qui resteront dans son esprit et qui lui procureront ainsi une instruction, c'est-à-dire une culture durable... » Et plus loin il ajoutait :

« Que les enfants sachent plus ou moins, peu importe au fond : ils retiendront toujours quelque chose si vous les avez intéressés, et cela suffit. En faisant travailler leur esprit et en les habituant à élaborer ce qu'on leur enseigne par un travail de réflexion personnelle, vous aurez atteint le but.

« Cela peut se faire, d'ailleurs, par toute sorte de voies et moyens, que le professeur, s'il est capable, saura connaître ou imaginer, sans qu'il soit besoin de lui prescrire un artifice particulier, nécessitant de faire retenir aux enfants, par la pure mémoire, des milliers de noms et de dates, sans aucun fruit pour le développement intellectuel. »

Ainsi muni de bonnes habitudes d'esprit, préparé à comprendre que son intérêt sera, dans l'avenir, de consacrer une partie de son temps à sa culture intellectuelle, l'enfant ne devrait cependant pas être abandonné à lui-même au sortir de l'école élémentaire. Avec tous les bons esprits, Berthelot estimait qu'il est de toute nécessité de prolonger encore l'œuvre de l'école et d'instituer cet enseignement professionnel qui donnerait à chaque homme un métier, c'est-à-dire l'instrument de sa propre liberté. « Il faut, disait-il, procurer à chaque homme une science particulière, aboutissant à une technique quelconque, car il aura acquis par là même une faculté productrice utilisable et qui se traduit par un accroissement de salaire, il aura pris possession d'un véritable capital immatériel qui n'est pas susceptible d'être volé ou perdu et qu'il transporte partout avec lui. »

Et dans sa pensée, Messieurs, cet enseignement devait s'adresser aussi bien aux femmes qu'aux hommes, il voulait aider la grande évolution sociale qui transforme aujourd'hui la condition de la femme « en lui assurant, disait-il, les moyens de se protéger elle-même, si elle est seule; d'être la digne et complète associée de son époux, si elle est mariée, et de remplir d'une façon plus parfaite vis-à-vis de ses enfants cette fonction d'éducatrice, qui est à la fois son devoir et son bonheur. Les intelligences se trouvent ainsi rapprochées dans une égalité morale plus étroite, en même temps que les cœurs. »

*
* *

Berthelot ne se contenta pas de faire connaître ses idées sur l'éducation par la parole et par la plume, mais il a joué personnellement un rôle important dans toutes les entreprises tentées en France pour le bien de l'enseignement public.

Dans sa jeunesse il avait résisté à l'oppression de la pensée qu'avait voulu établir la réaction anti-républicaine et cléricale qui suivit la révolution de 1848; étant de forte trempe, il n'avait pas plié sous le rouleau du laminoir et il fut un de ceux qui cherchèrent au début de l'empire à constituer une association internationale de l'enseignement. Plus tard, un peu avant la guerre, quand un souffle de liberté se fit enfin sentir, quand ce grand esprit, cet homme aux idées si élevées et si libres, que fut Duruy, arriva au ministère, Berthelot fut l'un de ses conseillers les plus écoutés, et on lui doit, pour une large part, l'institution de cette École pratique des Hautes Études destinée à fournir à la jeunesse les ressources de l'impulsion originale que l'on n'osait alors chercher dans l'Université.

Enfin, quand la République eut triomphé, il fut, en qualité d'Inspecteur général, puis de Sénateur et de Ministre, l'un de ceux qui ont le mieux travaillé au relèvement de l'enseignement en France.

Nommé, par ses collègues du Sénat, Président de la Commission qui a aidé Jules Ferry et Goblet à constituer l'enseignement primaire sous sa triple forme : laïque, gratuit et obligatoire, il prit une part importante aux discussions d'où est sortie cette

grande œuvre. D'autre part, il a grandement contribué à la réorganisation de l'enseignement supérieur, il a tracé le plan et le cadre des Facultés des sciences renouvelées, établi le système de leurs laboratoires et des bourses d'enseignement supérieur.

Il s'est aussi beaucoup préoccupé des œuvres post-scolaires et il a beaucoup encouragé les grandes associations : Ligue de l'Enseignement, Association de la jeunesse républicaine, Association philotechnique; qui, à côté des écoles publiques, concourent à l'éducation populaire, pratique et professionnelle.

Partisan irréductible de la liberté, il pensait en effet que les associations privées sont des organes qui remplissent une fonction indispensable dans toute société moderne. Elles ont, en particulier, un rôle essentiel dans le domaine utilitaire et pratique et c'est à elles qu'il eût volontiers confié avec l'appui de l'État, avec le concours des maîtres de l'enseignement public, l'organisation de cet enseignement technique qu'il jugeait si nécessaire.

Il estimait que ces associations étaient matériellement préparées à cette tâche parce que leur organisation plus prompte, plus souple, serait plus efficace que les organisations officielles et stables, c'est-à-dire moins mobiles, et qu'elles s'adapteraient mieux aux conditions changeantes de la vie. Elles se prêteraient plus aisément à la nécessité de modifier et de perfectionner sans cesse les enseignements pratiques, en profitant immédiatement de tout progrès accompli autour de nous, en France et à l'étranger. « Il leur est permis, disait-il, d'affronter les tâtonnements et parfois même les insuccès partiels, toutes choses que l'opinion accepte plus difficilement pour les institutions de l'État. »

Berthelot a donc rendu les services les plus éminents à la cause de l'éducation publique dans les grandes charges qu'il a occupées, mais, disons-le franchement, il n'a pas rempli là tout son mérite. Son passage au Ministère de l'Instruction publique n'a certes pas laissé un souvenir comparable à celui que tous les amis de l'École laïque ont conservé, par exemple, du ministère de Jules Ferry.

Peut-être le grand savant avait-il des idées un peu trop absolues et les réformes qu'il préconisait ne laissaient pas, en quelques points, d'être discutables.

Et j'imagine que vous étiez un peu embarrassés, quand je vous

lisais tout à l'heure ce qu'il a écrit au sujet de la suppression des programmes dans l'enseignement, à la pensée qu'on aurait pu vous laisser une telle liberté et partant une telle responsabilité.

En tout cas il est permis de supposer que Berthelot se trouva lui-même légèrement gêné quand il fallut passer à la pratique, puisque, durant son Ministère, les choses allèrent à cet égard comme elles allaient auparavant, et qu'il ne tenta pas d'accomplir cette révolution radicale qu'il jugeait nécessaire.

Peut-être aussi manquait-il de cette force oratoire, de cette habileté parlementaire qui sont aujourd'hui nécessaires à qui veut jouer dans le gouvernement un rôle de premier plan.

Mais s'il ne fut qu'un grand-maître de l'Université extrêmement distingué, il fut, au dehors, beaucoup plus et beaucoup mieux qu'un Ministre.

Vers la fin de sa vie, particulièrement, autour de lui un grand calme s'était fait, toutes les hostilités qu'il avait pu rencontrer s'étaient apaisées et, aux yeux de tous, dans le rayonnement de sa gloire, il apparaissait comme le représentant le plus qualifié et le plus noble de la pensée libre.

A toutes ses vertus il ajoutait alors la plus belle, la plus difficile de toutes, je veux dire la tolérance.

Il disait fièrement que la libre pensée doit rester la pensée libre et il recommandait à ses amis de ne pas retourner contre les cléricaux le langage de Veuillot qui disait autrefois : « Je réclame de vous la liberté, au nom de vos principes, mais je vous la refuse au nom des miens. »

Nommé Président d'honneur du Congrès de la libre pensée à Rome, le 22 septembre 1904, il écrivait :

« La voix de la Science n'est pas une voix de violence, ni une voix de doctrinaires absolus. Quels qu'aient été les crimes de la théocratie, nous ne saurions méconnaître les bienfaits que la culture chrétienne a répandus autrefois dans le monde. Il serait contraire à nos principes d'opprimer à notre tour nos anciens oppresseurs s'ils se bornent à demeurer fidèles à des opinions d'autrefois sans prétendre les imposer. »

Ces opinions, il ne les partageait certes pas et il avait pleine confiance dans le triomphe définitif de la Science et de la Raison,

mais il se trouvait en présence d'un fait et toujours il s'était incliné devant le fait : des esprits élevés, un Pasteur, par exemple, ont eu des convictions religieuses solides et profondes ; ces opinions respectables doivent être respectées.

En ce qui nous concerne particulièrement ici, il avait d'ailleurs approuvé la règle qu'avaient fixée pour vous J. Ferry et Paul Bert, règle que, quoi qu'on dise, vous observez fidèlement, et il estimait, lui aussi, que l'Instituteur ne doit prononcer aucune parole qui pourrait froisser dans ses convictions un seul des pères, une seule des mères qui, sûrs de sa loyauté, lui ont confié leurs enfants.

Cette réserve, si sage, si noble, n'est-elle pas conforme aux leçons de la Science, et la Vérité ne finit-elle pas par s'imposer sans violence et d'une façon inéluctable par un enseignement impartial, donné avec sérénité et dignité?

LUCIEN POINCARÉ.

La langue internationale.

Langues artificielles et langues naturelles.

Quelle sera la langue internationale de demain? Il n'est plus permis aujourd'hui d'ignorer les données du problème, qui se pose devant le monde civilisé, et qui intéresse les éducateurs d'une façon toute particulière : n'a-t-on pas proposé déjà d'admettre l'espéranto dans les programmes universitaires? et la solution adoptée, quelle qu'elle soit, n'aura-t-elle pas une répercussion certaine sur l'enseignement des langues vivantes? Il importe donc de connaître l'état actuel de la question.

La notion de « langue internationale » s'est singulièrement restreinte et précisée depuis quelques années, depuis que l'idée a quitté le domaine nébuleux de l'utopie pour descendre sur le terrain de la réalisation pratique. Jadis on rêvait d'une *langue universelle* pour tous les hommes, qui supplanterait les langues naturelles : aujourd'hui on réclame simplement une *langue auxiliaire*, qui se juxtapose aux idiomes parlés par chaque peuple, et qui serve uniquement aux rapports internationaux. Il est fort possible que la conception se restreigne à nouveau en se précisant encore davantage.

L'intérêt d'une langue auxiliaire est incontestable. Mais pour qui? Pour une minorité restreinte d'individus. A la grande majorité des hommes la langue internationale n'offre aucune utilité réelle. L'ouvrier, le paysan, l'employé, le petit fonctionnaire, qui vivent sans cesse au milieu de leurs compatriotes, qui quittent à peine leur ville ou leur village pendant quelques semaines de l'année pour aller voir des parents ou même pour séjourner dans une villégiature pas trop lointaine, n'ont aucun intérêt à apprendre une langue internationale qui ne soit pas en même temps une langue littéraire, susceptible de leur donner de ce chef des jouis-

sances intellectuelles spéciales [1]. Quand l'espéranto, par exemple, cherche à recruter des adeptes dans les milieux populaires, peut-on affirmer qu'il leur rende des services tangibles? Un échange de cartes postales illustrées avec un Russe ou un Japonais pourra amuser un instant de braves gens, curieux de voir qu'ils ont été compris par un correspondant d'une autre race : mais aura-t-on ainsi beaucoup aidé à la cause de la civilisation et du progrès? Il est permis d'en douter. En réalité, les promoteurs des langues artificielles veulent avoir beaucoup d'adhérents pour augmenter leur nombre et leur force, et pour prouver en même temps que la langue internationale doit offrir le maximum de simplicité. S'il est démontré au contraire que la L. I. n'a d'utilité que pour une élite restreinte, ce dernier argument tombe aussitôt.

La langue auxiliaire ne présente d'intérêt réel que pour trois catégories de personnes : les savants, les commerçants, les voyageurs [2].

Autrefois tous les travaux étaient publiés en latin, ce qui offrait une grande commodité. Il y a trente ans encore, il suffisait de connaître le français, l'anglais et l'allemand pour être au courant de la production scientifique mondiale. Aujourd'hui des travaux intéressants sont publiés dans les principales langues d'Europe — voire en Japonais. Il importe que tous les ouvrages de valeur, dans chaque spécialité, soient traduits dans un même idiome [3]. — De leur côté, les commerçants auraient un intérêt de premier ordre à pouvoir se servir d'une même langue dans leurs rapports avec tous leurs clients de l'étranger. — Enfin une

1. Et même, à l'heure actuelle, ce mobile n'est pas suffisant pour faciliter chez nous la diffusion des langues étrangères.

2. Ce sont les trois catégories indiquées par M. Couturat, *Pour la langue internationale*, 1907, p. 5.

3. « Est-ce qu'on traduit dans les principales langues tout ce qui parait d'intéressant dans l'univers, je ne dis pas en littérature, mais en science? Voici un ouvrage de haute science; il intéresse un millier de savants dans le monde, soit en moyenne 200 dans chacune des principales langues. Si on le traduisait dans chacune d'elles, aucune de ces traductions ne ferait ses frais; donc on ne le traduira pas. Mais si on le traduit dans la L. I., cette traduction trouvera un débouché suffisant. Ajoutez à cela qu'on aura économisé le temps et la peine de *quatre* ou *cinq* traducteurs, et qu'on aura mis l'ouvrage d'un seul coup à la portée de tout le public international, alors qu'il serait resté longtemps, peut-être même toujours, ignoré d'une bonne moitié ». (L. Couturat, *Op. cit.*, pp. 8-9.)

langue auxiliaire présente pour les voyageurs une utilité si évidente[1] qu'il est inutile d'insister.

Savants, voyageurs, commerçants ont également besoin d'une langue auxiliaire, d'un instrument de travail et d'échange, riche, souple et précis, — et non pas approximatif — qui permette d'exprimer, surtout pour les premiers, toutes les idées humaines, les conceptions les plus délicates d'aujourd'hui et de demain. La facilité leur importe peu : ils préféreront consacrer un temps un peu plus long à l'acquisition d'une langue, si celle-ci doit leur rendre, mieux qu'une autre, les services qu'ils sont en droit de lui demander. Ce but, les langues artificielles peuvent-elles l'atteindre? Nous ne le croyons pas.

*
* *

Les langues artificielles, envisagées au point de vue purement utilitaire, se heurtent à deux principaux écueils : leur insuffisance intrinsèque, et les nécessités de l'évolution. Abordons-les tour à tour.

Il est extrêmement curieux et suggestif pour un linguiste de voir avec quelle superbe dédaigneuse les promoteurs des langues artificielles traitent ces pauvres langues naturelles, ces pelées, ces galeuses d'où vient tout le mal du « babélisme » présent et passé, ces infirmes couvertes de difformités, de verrues, de bizarreries, d'irrégularités, d'absurdités de toute sorte. En regard on nous offre des modèles de simplicité et de logique, bien supérieures — oh certes! — beaucoup plus *parfaites* — qui pourrait en douter? Et pourtant quelques-uns d'entre leurs promoteurs commencent à se demander si la simplicité poussée à l'extrême ne constitue pas un trompe-l'œil, voire un désavantage. Écoutons un des espérantistes les plus distingués, M. Camille Aymonier[2] :

1. Quoique restreinte : car quelle que soit la L. I., quiconque voudra pénétrer la vie et l'âme d'un peuple devra nécessairement et toujours connaître sa langue nationale.

2. *L'espéranto : réponse à des critiques*, p. 5 (*Revue du Mois*, sept. 1909). Et plus loin, l'auteur ajoute : « La perfection linguistique, si l'on peut parler de perfection linguistique, ne croît pas en raison directe de la simplicité. Les logiciens même feront bien d'être prudents à l'égard des linguistes. La

« La logique même d'une langue peut offrir une difficulté de plus à l'esprit inculte. La régularité peut faire violence aux habitudes linguistiques. Il apparaît immédiatement que ce principe suppose la pratique avant la théorie, ou une théorie constamment contrôlée, corrigée par la pratique. Tel système pourra être un miracle de logique, qui, à l'expérience, se montrera impuissant à s'adapter à la réalité. D'autre part la simplicité ou la simplification a des limites que le *petit nègre* atteint, mais où ne doit pas arriver la langue d'hommes cultivés. »

Cette argumentation est dirigée contre l'*ido*; mais qui ne voit combien il est facile de la retourner et de l'appliquer à toutes les langues artificielles?

En réalité la complexité des langues a ses causes comme leur multiplicité. Les « irrégularités » ne sont qu'apparentes : elles ont leurs raisons d'être intimes, que souvent la linguistique moderne a expliquées, dont parfois elle n'a pas encore pu reconnaître la nature, mais qui existent toujours, soyons-en convaincus. Certains peuvent regretter que tous les larynx et les bouches humaines ne soient pas taillés sur le même patron, et que le travail psychologique du cerveau obéisse à la loi de l'association des idées et aux caprices apparents de l'analogie plutôt qu'à la férule de la logique : c'est là un fait, devant lequel il n'y a qu'à nous incliner. Le langage naturel est complexe comme la pensée elle-même, dont il n'est que la traduction : il s'est adapté lentement et progressivement, par un travail séculaire, à tous les progrès intellectuels et sociaux qui ont enrichi et développé l'esprit humain. Tout outil trop simple, trop rudimentaire qu'on mettra à la disposition de l'homme sera incapable de rendre dans son infinie variété toutes les nuances de la pensée moderne, d'exprimer toutes les richesses de sa science et de ses émotions. C'est l'ignorance de leurs ressorts cachés qui fait paraître imparfaites les langues naturelles.

Veut-on des exemples? La pauvreté du vocabulaire dans les langues artificielles — qui cherchent à avoir un petit nombre de mots pour rendre la L. I. plus facile à apprendre [1] — cause une

linguistique scientifique, positive, pourchasse, traque la logique et elle juré de l'expulser de son domaine. »

1. Encore ses promoteurs ont-ils dû singulièrement augmenter le voca-

gêne considérable quand il s'agit de traduire des expressions scientifiques. Il faut se livrer sans cesse à des tours de force, souvent mal réussis. Sait-on, par exemple, comment l'espéranto traduit *transformation rotatoire*? *Turnighan alispecigilon*, — ce qui veut dire textuellement : « un instrument à faire une autre espèce se tournant ». Je le demande aux physiciens : quelle sera la commodité de la langue obligée de recourir à de telles périphrases? Aussi a-t-il fallu élaborer un vocabulaire technique, auquel se consacrent une commission et une revue spéciales; les terminologies doivent être épluchées et traduites par des à peu-près qui, par convention, sont adoptés comme équivalents : travail colossal. Bref toute une nouvelle langue à mettre au pied — et à apprendre pour les adeptes intéressés. Aussi une langue savante tend-elle à se créer à côté de la langue courante : la dualité se manifeste déjà par des doublets [1].

La dérivation est une des pierres d'achoppement des langues artificielles. L'espéranto a cru introduire la régularité dans ce mode de formation des mots, mais on n'a pas eu de peine à démontrer que la pratique ne répondait pas à la théorie, que, d'autre part, beaucoup de sens passaient à travers les réseaux de ses nombreux suffixes, et qu'il n'évitait pas l'imprécision et l'équivoque. L'espéranto *shtona*, par exemple, veut-il dire *pierreux* ou *de pierre* (un sol *pierreux*, une maison *de pierre*)? L'un ou l'autre suivant le cas [2], — tandis que les langues naturelles (cf. allemand *steinig* et *steinern*, etc.) distinguent soigneusement les deux cas. Un des plus pénétrants logiciens de notre époque, M. Couturat, a concentré tous ses efforts sur la question et a tâché d'éviter pour l'*ido* semblable écueil : et cependant, dans la pratique, lui-même a dû souvent incliner la logique devant des nécessités d'un autre ordre [3]. C'est chimère de vouloir, comme

bulaire primitif — contrairement à leurs promesses — mais contraints par la nécessité des choses. Cf. A. Dauzat, *Espéranto, ido ou français?* dans la *Grande Revue* du 10 novembre 1909.

1. Comme *elmeti* et *ekspozicio* (exposition).

2. *La langue internationale et la science*, p. 46 (article de M. Richard Lorenz).

3. « Soit les trois mots de sens voisin : *rango*, *klaso*, *ordino*. Le verbe dérivé dans le dictionnaire d'Ido est : *rangizar*, *klasifar*, *ordinar*, — trois dérivations différentes ». (Aymonier, *Op. cit.*, p. 9.)

l'ont fait les anciens grammairiens, étiqueter les divers suffixes et assigner à chacun un rôle déterminé dans les rapports d'idées : mais est-il plus facile de créer une langue où ce principe soit rigoureusement observé? Il est permis d'en douter.

Il est plus facile d'obtenir la simplicité des flexions : mais est-ce vraiment un si grand avantage? La facilité gagnée à l'apprentissage ne sera-t-elle pas compensée par les difficultés éprouvées à l'usage? Est-il bien sûr, comme l'affirme un peu hâtivement M. Couturat[1], qu'il n'y ait rien « de plus artificiel et de plus arbitraire, par exemple, que la distinction des genres ou que la répartition des noms entre les déclinaisons et des verbes entre les conjugaisons? » Si vous supprimez certaines flexions qui semblent illogiques, mais qui ont peut-être leur raison d'être secrète, êtes-vous certains de ne pas introduire une cause de gêne dans le langage? Aucune langue d'Europe n'a éprouvé le besoin de distinguer le nom de l'adjectif par une désinence spéciale : pourquoi affubler les premiers d'un *o*, les second d'un *a* final? Création de logicien, — inutilité complète pour le langage, qui n'a nul besoin de distinguer à l'œil et à l'oreille l'adjectif du substantif, pour l'excellente raison qu'il les change souvent de catégorie.

Parlons maintenant des traductions littéraires. Beaucoup de bons esprits, même parmi les adeptes des langues artificielles, estiment que les espérantistes ont fait fausse route en traduisant les chefs-d'œuvre des diverses littératures. Sans doute, en agissant ainsi, ont-ils voulu donner à leur langue une nouvelle utilité : mais combien est-il dangereux, pour la L. I., qui a tant de problèmes à résoudre, de vouloir embrasser trop de questions à la fois! La pauvreté du vocabulaire et de la syntaxe d'une langue artificielle lui interdit de transposer les finesses et les nuances qui, dans une autre langue littéraire, rencontrent presque toujours, sinon leur identique, du moins leur équivalent[2]. Et l'aspect phonique, si monotone, de ces langues, avec leurs finales nominales et verbales toutes semblables par catégories avec un parallélisme obsédant, la rencontre des sons les plus rebelles à l'har-

1. *Op cit.*, p. 24.
2. Ceci pour répondre à M. Couturat, *Op. cit.*, p. 21.

monie[1] (mais imposée pour la logique de la dérivation ou de la flexion), détruisent et déforment irrémédiablement tout le charme des œuvres littéraires, qui réside pour une si grande part dans la forme. Cette beauté formelle, on peut la retrouver, affaiblie sans doute, mais encore réelle, dans une autre langue naturelle : il y a d'admirables traductions d'Homère en allemand; maintes traductions françaises ont su conserver le rythme de la phrase italienne, retrouver le nombre de la période latine, ou la saveur du grec — voyez le Plutarque d'Amyot. Jamais une langue artificielle ne donnera de semblables résultats. Aussi les idistes, moins ambitieux que leurs devanciers, tendent-ils, avec raison, à renoncer à des errements aussi fâcheux.

*
* *

Voilà pour le présent. Mais l'avenir n'est pas moins gros de menaces. La langue artificielle est prise dans un dilemme auquel il lui est difficile d'échapper : ou bien elle restera l'apanage d'une élite infime, une langue morte, un langage de savants, borné à un usage très restreint, — ou bien elle vivra, elle sera parlée, elle volera sur les lèvres des hommes : mais alors, soumise à l'évolution qui entraîne toutes les langues vivantes, elle se scindera suivant les peuples et les régions. Comme tous les adeptes de la L. I. repoussent la première hypothèse, nous n'envisagerons que la seconde.

Les premiers promoteurs des langues universelles, ignorant tout des lois du langage, croyaient naïvement qu'on pouvait fixer leur idiome pour une donnée indéterminée. Si les idistes ont reconnu très franchement l'inéluctabilité de l'évolution, si les

1. Voici quelques membres de phrases typiques, relevés par *la Belga Sonorilo* (24 nov. 1909, organe idiste) dans des publications espérantistes (et l'espéranto est cependant réputé pour une des L. I. les plus harmonieuses) : « Vojaghantoj povas tie chi shanghi monon, achetfervojajn kaj vaporshipajn biletojn, ricevliterojn, kaj tiel pli. » « La knabinoj en shiritaj vestoj, kun flavaj vizaghoj kaj senkolorighintaj kokardoj en la haroj, ankau jhetis flankajn rigardojn tra la fenestrojn, per la okuloj kaj la fingroj ili sendadis al si reciproke signojn de interkomprenigho kaj ridetadis. » Les évolutions phonétiques ont précisément pour résultat, dans chaque langue, par suite des assimilations, dissimulations, etc., de faire disparaître les réunions de sons difficiles à prononcer — que la logique impose souvent

espérantistes les plus distingués, comme M. Aymonier, M. Cotton, etc., admettent également ce principe, combien plus nombreux ceux qui s'attachent encore à l'ancien *credo*? N'a-t-on pas entendu, l'an dernier, M. le professeur Bouchard prononcer la phrase suivante à la distribution des prix du groupe espérantiste de Paris? « Pour être universelle, il faut qu'une langue ait le caractère auguste et *intangible* d'une langue morte, il faut qu'on *n'y change rien.* »

Mais ceux mêmes qui admettent l'évolution croient qu'on pourra lui faire sa part, la régulariser, l'endiguer. Ils observent d'abord[1] — et l'argument a sa valeur, — que la L. I. sera une langue apprise par le maître, et non pas transmise par la tradition orale. On peut concéder que de ce chef elle échappera sans doute à quelques altérations analogiques — telles que l'étymologie populaire : mais c'est là un domaine très limité[2]. En fait, dès qu'un idiome est parlé, il est soumis à toutes les lois du langage : plus il a d'adeptes, plus il pénètre dans les couches populaires, et plus les chances de scission se multiplient, plus les évolutions se précipitent. On voit donc au-devant de quels dangers futurs pour leur cause courent ceux qui cherchent à faire pénétrer la L. I. de leur choix dans les milieux peu cultivés. En vain dira-t-on que, « par un contrat tacite, les hommes s'engagent à parler le même langage, à observer les mêmes lois grammaticales, à faire taire leurs préférences personnelles[3] », simple affirmation que contredisent les faits. En vain recommandera-t-on, comme M. Couturat, « une précaution prudente », ou demandera-t-on, comme M. Aymonier, que les évolutions soient sanctionnées par une académie, ou encore, comme un idiste allemand, que la langue ne puisse être modifiée que tous les trois ans. L'évolution du langage, inconsciente et aveugle, n'écoute aucun conseil, n'obéit à aucun décret et ne peut être emprisonnée ni dans le temps ni dans l'espace. Même l'entente

dans les langues artificielles — et de provoquer la diversité des finales pour le plus grand profit de l'harmonie.

1. M. Cotton.

2. En revanche elle manque de la force régulatrice et sociale que possède chaque langue nationale pour l'organe de sa capitale. (Cf. mon article précité de la *Grande Revue*, p. 140.)

3. Aymonier, *Op. cit.*, p. 12.

officielle entre les nations serait impuissante à la réglementer : c'est une métaphore que d'assimiler une langue aux poids et mesures [1].

Toute langue parlée sur un vaste territoire tend à se scinder en une multiplicité de dialectes. Seules les langues nationales parviennent à conserver leur unité, grâce à leur littérature, mais plus encore pour des causes politiques et sociales extrêmement puissantes, que les langues artificielles n'auront jamais à leur service. La langue parlée dans une capitale s'impose nécessairement à toute la nation, et si elle évolue, elle garde du moins son unité. Mais que l'unité de l'État vienne à se rompre, et la dissociation linguistique suivra de près la désagrégation politique. L'exemple classique est celui de l'Empire romain. De nos jours même, à la suite de l'émancipation politique des Amériques, n'a-t-on pas vu l'anglais des États-Unis s'écarter peu à peu de la langue de la métropole, et l'espagnol du Pérou ou du Chili différer plus encore du castillan? Et cela, malgré une communauté de littérature qui faisait obstacle à la divergence.

*
* *

Les causes de ces évolutions, nous les trouverons à la fois dans le domaine de la prononciation, des formes, des sens. Les différences phoniques entre les divers groupes ethniques sont absolument irréductibles.

Les langues naturelles sont difficiles à prononcer parce qu'elles ont chacune quelques sons spéciaux, — écrivait en 1903, dans *Pages libres*, M. Gaston Moch, au cours d'un article d'ailleurs fort intéressant en faveur de l'espéranto. Si M. Moch avait été initié aux travaux de la phonétique expérimentale, il aurait reconnu que chaque langue n'a pas seulement quelques sons spéciaux, mais tout son système phonique qui lui est propre et qui correspond à l'organisme vocal de la population qui la parle : d'une race à l'autre, toute l'échelle des sons varie. Il n'y a donc pas de commune mesure, et si on définit, je suppose, les sons de la langue artificielle par leurs équivalents italiens, les autres peuples auront autant de difficultés à

1. Aymonier, *Op. cit.*, p. 14.

prononcer cette langue qu'à parler l'italien. Les congressites français, — par exemple — qui ont assisté au congrès espérantiste de Cambridge en 1907 [1], ont éprouvé les mêmes difficultés à comprendre les Anglais parlant espéranto qu'ils en éprouvent à comprendre les Anglais parlant français : qu'il s'agisse de l'espéranto ou du français, les Anglais prononceront toujours à l'anglaise, et, pour bien les comprendre, il faudra au préalable s'être habitué à leur élocution et avoir vécu parmi eux. A cet égard, les langues artificielles n'offrent donc aucun avantage sur les langues naturelles. Et ces divergences iront en s'accentuant, par suite de la persistance nécessaire de types régionaux de prononciation.

Mais, a-t-on répondu, les écarts de prononciation ne sont pas suffisants pour gêner la compréhension : le vocabulaire de la langue artificielle, déclare M. Couturat [2], « ne devra pas contenir de mots trop semblables de son, ni, *a fortiori*, d'homonymes (comme *patte* et *pâte*, *chasse* et *châsse*, *ship* et *sheep*). On laissera ainsi autour de chaque mot une certaine *marge d'indétermination*, de manière que la diversité inévitable des prononciations ne puisse donner lieu à aucun équivoque. » Est-ce bien sûr? Je remarque que, pour des oreilles latines (françaises, espagnoles, italiennes, etc.), les sons *b*, *d*, *g* prononcés par des Allemands du centre ou du nord ont exactement la valeur de *p*, *t*, *k*. J'ouvre un petit vocabulaire idiste que j'ai sous les yeux et je vois que cette seule particularité, dans une conversation entre un Allemand et un Latin, fera confondre une foule de racines pour le seul couple *p-b* [3] : *bar* (barrer) et *par* (paire), *bask* (basque) et *pask* (Pâques), *bast* (liber) et *past* (pâte), *bed* (plate-bande) et *ped* (pied), *bek* (bec) et *pek* (pécher), *bel* (beau) et *pel* (peau), *bend* (bande) et *pend* (pendre), *bov* (bœuf) et *pov* (pouvoir), *brov* (sourcil) et *prov* (éprouver), *bus* (buis) et *pus* (pus), *butr* (beurre) et *putr* (pourri). Il serait facile de poursuivre avec d'autres lettres,

1. Si l'inconvénient fut moins sensible au *Congrès de Barcelone*, c'est parce que la prononciation type de l'espéranto a été établie sur le modèle des langues latines méridionales.

2. *Pour la langue internationale*, p. 20.

3. Confusion complète, lorsqu'il s'agira de deux verbes, deux substantifs, deux adjectifs. (Il suffit d'ajouter un *o* à la plupart de ces racines pour avoir le substantif correspondant).

et de faire la même expérience avec l'espéranto (*bordo* et *pordo*, *bavo* et racine *pov-*, *fero* et racine *ver-*, *fidi* et *vidi*, etc.). Nous sommes loin, on le voit, de la perfection promise.

*
* *

Au point de vue de la grammaire comme de l'évolution des sons, les prétendues irrégularités des langues naturelles ont leur raison d'être dans la mentalité de chaque race, dont les différences sont irréductibles comme celles des organes vocaux. Les mots, a dit très justement M. Julio Cejador[1], représentent, non des objets, mais des concepts; ils sont la représentation subjective des objets, ils traduisent l'idée que nous nous faisons de ceux-ci, et qui varie d'un peuple à l'autre : la langue est le miroir des pensées d'un peuple; la mentalité de chaque race est stéréotypée dans sa langue, frappée comme sur une médaille.

Lorsqu'un peuple adopte une langue nouvelle — le fait s'est produit souvent (Gaulois, Bulgares, etc.) — il la façonne peu à peu à son image et l'imprègne profondément de sa mentalité. Les évolutions sémantiques varient, suivant les lieux, comme les évolutions phoniques, parce que les nécessités et les besoins sont différents d'un groupe à l'autre. On a prétendu que si le vocabulaire d'un peuple change, sa morphologie, sa grammaire peuvent se fixer[2]. Quelle profonde erreur, démontrée par la linguistique! Notre syntaxe n'est plus celle du XVIIe siècle et, pour prendre deux exemples typiques dans les flexions verbales, nous ne connaissons plus dans la langue parlée le passé défini, très usité encore sous Louis XIV, tandis que nous avons créé les temps surcomposés. Tout évolue dans une langue, et les idiomes artificiels ne sauraient échapper à cette loi inéluctable.

On prétend façonner une langue « idéale » dans laquelle tous les mots obéiraient au principe d'*universalité*, — et établir suivant la définition de M. Ostwald, « une correspondance numérique et réciproque entre les idées et les morphèmes qui les expri-

1. *España moderna*, oct. 1909.
2. Aymonier, *Op. cit.*, p. 6 : « La grammaire ne change guère, et la morphologie pas du tout. Depuis que l'imprimerie a répandu le livre et le journal, la langue a acquis une fixité grammaticale définitive. » Hérésies linguistiques, s'il en fut.

ment ». Qu'est-ce à dire, sinon qu'à ce point de vue encore on espère fixer le langage? Mais l'évolution est implacable, et elle ne tardera pas à disloquer ce fragile édifice si péniblement construit. Toute langue est en travail constant, et les mots ne conservent jamais leurs acceptions primitives. La correspondance parfaite et durable entre les mots et les idées n'existe dans aucune langue. Un mot est un signe sonore, évocation d'une image, d'une idée : mais entre le mot et l'idée, il y a un manque de proportion constant, qui se traduit par les extensions et restrictions de sens que Darmesteter a étudiées magistralement dans la *Vie des mots*. « Une fois accepté, le mot se vide rapidement de sa signification étymologique [1]. » Ou bien il accapare un nombre de sens considérable, ou bien il s'use et disparaît peu à peu, remplacé par des termes plus imagés et plus évocateurs. Plus nous allons, plus la civilisation se perfectionne, plus l'esprit s'affine, — et plus les évolutions du langage se précipitent, et plus vite s'use et se remplace cette monnaie des échanges de pensées que nous appelons les mots. C'est une nécessité commune à toutes les langues.

Entre les langues naturelles il n'y a guère d'équivalents parfaits, à part les terminologies techniques. Quand on aura dit que tel mot d'une langue artificielle signifie « raison », on n'aura rien fait si on ne limite très exactement les sens du mot : car ce concept, dans les différentes langues vivantes, a une compréhension fort différente, et il s'agira de savoir si on entend donner au terme les acceptions du français *raison*, celles de l'italien *ragione*, de l'anglais *reason* ou de l'allemand *Vernunft*, qui ne coïncident pas entre elles. Et que sera-ce quand il s'agira de mots chevauchant les uns sur les autres ou ayant seulement entre eux quelques points de contact, comme l'italien *bollo*, le français *timbre*, l'allemand *Schelle*, etc.? Travail colossal à effectuer, et qui sera à recommencer sans cesse. — Rien de semblable si l'on prend une langue naturelle comme langue internationale, car celle-là existe par définition et est à elle-même sa commune mesure.

1. Michel Bréal, *Essai de sémantique*, p. 192.

*
* *

Je crois donc que tout idiome artificiel qui voudra jouer le rôle de langue internationale, rencontrera des obstacles très sérieux qui s'opposeront à sa diffusion et menaceront son unité. Il n'est pas jusqu'à l'argument des « amours-propres nationaux », opposé aux partisans des langues naturelles, qui ne se retourne contre leurs adversaires. Chaque langue artificielle, en effet, a un inventeur, un berceau d'origine, un foyer de propagation : c'est assez pour éveiller certaines susceptibilités. L'espéranto a peu de succès en Allemagne et en Russie parce que l'auteur est un Polonais; à un autre point de vue, les pangermanistes lui reprochent de contenir trop de racines romanes et d'avoir son principal centre de propagande à Paris. (On pourra en dire de même pour l'*ido.*) L'*Universal*, en revanche, n'a eu aucun succès en pays latin parce que son auteur était Allemand : et cependant, composé exclusivement de racines romanes, il présentait pour ces peuples le maximum de facilité. Si les promoteurs des L. I. artificielles croient se concilier les divers chauvinismes, il faut les détromper.

A un autre point de vue, croit-on que les peuples dont la langue a pris une certaine extension hors de leurs frontières, n'auront pas à faire un égal sacrifice d'amour-propre national, qu'ils renoncent aux positions acquises au profit d'une langue étrangère ou d'un idiome artificiel? La situation est exactement la même. Bien plus, les dangers que peut faire courir aux langues nationales l'adoption d'une langue auxiliaire sont moins grands si l'on choisit une ou plusieurs d'entre elles que si l'on adopte un idiome artificiel : et cela, pour l'excellente raison qu'il sera plus facile de respecter les positions acquises et de faire à chacune des langues importantes la part qui lui est due. La langue artificielle est exigeante et impérieuse et n'entend avoir aucune rivale dans les rapports internationaux; les langues naturelles se prêteront mieux aux compromis.

J'ai dit ailleurs[1] quelles étaient les chances du français et

1. *Grande Revue*, 10 nov. 1909, *Esperanto, ido ou français?* et *Revue*, 1er juillet 1910, *L'avenir de la langue française.* — Voir aussi les remar-

quelles sympathies rencontre à l'étranger l'idée de l'adopter comme langue auxiliaire. Mais le triomphe du français, s'il se produit, ne signifiera nullement l'écrasement de ses concurrents, et je conçois fort bien qu'on puisse faire à ceux-ci une large place. Le principe de la spécialisation des langues, qui n'a pas encore été envisagé, nous permettrait justement de mettre d'accord les amours-propres nationaux, tout en s'inspirant de la réalité, en tirant parti des phénomènes actuels et spontanés, comme on doit toujours le faire dans les questions sociales : on peut aider aux évolutions naturelles, les canaliser, les diriger jusqu'à un certain point; il est généralement chimérique ou dangereux de prétendre les enrayer ou de n'en tenir aucun compte.

Pourquoi y aurait-il nécessairement *une* langue internationale et non plusieurs? Les besoins des commerçants et ceux des savants, par exemple, sont tout différents : pourquoi la langue auxiliaire de ceux-ci serait-elle forcément celle de ceux-là?

Que se passe-t-il à l'heure actuelle? L'anglais devient de plus en plus la langue commerciale : aussi tous ceux qui se destinent au grand commerce apprennent-ils l'anglais. La production scientifique de l'Allemagne a augmenté depuis quarante ans dans des proportions considérables : par suite les chimistes, philosophes, philologues, etc., doivent aujourd'hui apprendre l'allemand de préférence à toute autre langue. Le français triomphe dans le domaine littéraire et diplomatique; il est la langue de table d'hôte dans les hôtels d'étrangers : hommes de lettres, diplomates, hôteliers, etc., de tous pays apprennent donc le français.

Il n'y aura qu'à généraliser ces tendances et on aura résolu le problème de la langue internationale. Si la logique est moins satisfaite par une solution complexe que par une solution simpliste et unitaire, il est permis de croire que, dans la pratique, chacun y trouvera mieux son compte. Il est hors de doute qu'une langue depuis longtemps spécialisée dans telle ou telle branche de connaissances, a acquis à cet égard une supériorité et une avance incontestables.

Le français, langue internationale de la littérature et de la

---

quables articles de M. Émile Gautier, en faveur d'une combinaison franco-anglaise, dans la *Lanterne* (Tablettes du progrès, mars-juin 1910).

conversation, donc de la diplomatie, des salons, du tourisme; l'anglais, langue du commerce; l'allemand, langue de certaines sciences dont il s'agirait de délimiter le domaine[1]. Il serait même facile de faire une part à l'italien, langue de l'art musical : la terminologie de la musique n'est-elle pas déjà complètement italienne? — Chacun continuerait à publier ses travaux dans sa langue maternelle : la langue auxiliaire servirait simplement d'intermédiaire commun (traductions, correspondance, congrès, etc.).

Sans doute, il y a des points communs entre les sciences, le commerce, le tourisme, etc.[2]. Mais avec la spécialisation toujours croissante des fonctions dans la vie moderne [3], une délimitation de ce genre offrirait peu d'inconvénients. Une telle spécialisation présente le triple avantage de s'inspirer des réalités actuelles, de donner satisfaction aux amours-propres nationaux, et de mettre à la disposition de l'humanité divers instruments de pensée infiniment supérieurs aux langues artificielles. Je livre l'idée à la discussion.

ALBERT DAUZAT.

1. Pour chaque groupe de sciences, la question serait tranchée par un Congrès international de spécialistes.

2. Couturat, *Op. cit.*, p. 6.

3. Même les hôtels se spécialisent en hôtels d'indigènes, d'étrangers, de voyageurs de commerce, etc. Quel inconvénient d'ailleurs à ce que le personnel hôtelier parle plusieurs langues. Cela fait partie de son instruction professionnelle.

Un Ecrivain de demain : Paolo Arcari.

M. Paolo Arcari vient de publier un petit livre qui, vraisemblablement, ne sera pas traduit en français : *Il Pazzo che dorme*, *le Fou qui dort.* C'est dommage; il mérite d'attirer l'attention de tous ceux qu'intéressent, de près ou de loin, la faculté de penser et l'art d'écrire.

*
* *

Encore des nouvelles! se dit le lecteur, qui, pour prendre du livre une connaissance sommaire, jette sur la table des matières un regard inquiet. Quatre nouvelles : *Le Fou qui dort, Qualis artifex pereo*, *le Rival suprême*, *le Suicide méthodique.* Titres énigmatiques, qui n'apprennent rien. Il faudra, pour que l'auteur renouvelle un genre si usé, bien du talent; et il a fallu bien du courage pour tenter l'aventure. Lisons — « Personnages intérieurs », nous annonce la première page; que faut-il entendre par là? Et puis, en épigraphe :

« Non pas des individus parmi les hommes; mais des possibilités anonymes de l'esprit;

« Non pas une harmonie fantaisiste d'actes extérieurs; mais, peut-être, la succession logique et graduée d'états intérieurs;

« Non point les débuts d'un romancier; mais, presque, les intentions d'un critique. »

Ceci, au moins, pique l'attention. Cette obscurité des formules attire et veut être éclaircie; cette présomption ne déplaît pas. Faisons crédit à l'écrivain : mais s'il nous trompe, nous aurons droit à plus de rigueur.

Le lecteur volontiers crédule, mais que de nombreuses désillusions finissent par rendre sceptique, et qui se tient, défiant, de

pareils discours, voit bientôt son attention séduite et captivée. Les personnages sont curieux; à vrai dire, il n'y en a qu'un, qui réapparaît quatre fois : vous chercheriez en vain son nom; il n'en a pas; c'est un auteur, à volonté; c'est l'auteur. Le temps est réduit à son minimum : quelques jours, quelques heures; un peu comme dans les rêves, où de multiples événements s'entassent en peu de secondes; car il s'agit de crises, et de crises intellectuelles, rapides comme la pensée. Le lieu de la scène ne change pas : c'est le cabinet de travail de l'auteur; à peine y peut-on distinguer quelques accessoires : une table à écrire, du papier blanc, des manuscrits, quelques livres. A vrai dire, la scène est plus restreinte encore, et plus inaccessible : c'est le cerveau de l'homme qui écrit. C'est là que se passent tous les faits, c'est là qu'on voit s'élaborer les idées en travail. « Les crises d'un esprit en mal d'écrire » : nous arriverions ainsi, à force de restrictions et de corrections, à définir à peu près le genre nouveau de ces petits drames psychologiques.

Par exemple : dans le clair matin qui suit une nuit troublée, l'écrivain s'éveille. Parmi les multiples impressions confuses qui l'assaillent, une seule, peu à peu, se fait impérieuse et dominante, à la fois sensation, souvenir, idée : celle d'un départ, d'une délivrance, d'une liberté reconquise — sur qui? Sur un ennemi indéfinissable qui, par moments, s'installe chez lui, prétend régner en maître sur sa propre personnalité — comme un mendiant entré par fraude qui voudrait chasser le propriétaire légitime de la maison. Il a, pour le surprendre, usé de ruses et prodigué les astuces puériles. Il suspendait doucement, comme en cachette, le cours de sa pensée présente, pour voir si, éteinte son intelligence, une autre pensée continuait à travailler en lui, qui ne fût pas la sienne. Ou bien il feignait une attention scrupuleuse, tendue tout entière vers l'objet qui l'occupait, et partait faire une ronde autour de son esprit, pour voir si par hasard il découvrirait un « autre » en lui-même. Il écoutait à sa propre porte, pour surprendre son propre secret. Cette sensation de délivrance momentanée, il l'a déjà eue; elle sera suivie, il le sait, d'une prise de possession plus forte. Et l'ennemi revient, en effet; il se fait précéder de symptômes qui ne trompent pas : le dégoût de toute production; l'impossibilité d'agir; le désordre

entrant dans le camp intellectuel; l'angoisse et la terreur... Cet ennemi, l'auteur le découvre; il le voit apparaître dans ses propres yeux, qu'une présence étrangère transforme, auxquels elle donne un éclat trouble et inaccoutumé. Il y a bien deux êtres en lui, violemment opposés. S'il est impossible de résister à l'évidence de cette découverte qui empoisonne sa vie, au moins faut-il essayer de démasquer complètement le traître; connu, il sera sans doute moins dangereux. Il l'analyse, il l'observe, il l'étreint; et quand il saisit enfin son nom véritable, ce nom est la folie. En vain s'efforce-t-il de se rattacher, pour la vaincre, à tout ce qui est la vie normale; il envie le gras boutiquier, qui, sur le pas de sa porte, indolent et calme, lui faisait jadis horreur. Il ne sait même plus laquelle de ses deux personnalités est la vraie : si le fou consent à lui obéir, ou si c'est lui qui est devenu, pieds et poings liés, l'esclave du fou. S'il ne trouve pas le moyen de l'expulser, c'en est fait de lui; la partie malade achèvera de corrompre la partie saine, jusqu'à décomposer tout l'organisme intellectuel. Or ce moyen existe; et il finit par lui apparaître comme le salut. Dans les moments où le fou qui dort en lui se réveillera, il lui fera la part qu'il réclame, mais hors de lui-même; en lui donnant une existence objective, entière, réelle, parallèle à la sienne; en lui donnant un corps. pour ainsi dire : en écrivant. Le fou, c'est l'inspiration. Qu'on veuille la contenir, la soumettre aux lois habituelles de la raison, la faire rentrer dans les phénomènes connus de la vie intellectuelle : elle deviendra torture. Qu'on la laisse, au contraire, librement s'épancher; qu'on lui reconnaisse le caractère étrange, inexplicable, par lequel, tout en procédant d'un esprit, elle est autre chose cependant que l'esprit qui la crée : et de même que l'organisme réagit, par une sorte de loi physiologique, quand il est livré à lui-même, et expulse le corps étranger qui détruisait l'équilibre de ses fonctions, de même l'âme, l'inspiration une fois transformée en production, retrouvera son calme et sa sérénité.

On voit assez l'originalité d'une telle étude. Ce qu'il faut saisir ici, c'est un peu l'insaisissable; il faut surprendre cette inspiration, dont ceux mêmes qui la subissent ne savent ni qui elle est, ni d'où elle vient, ni où elle va, et que les anciens comparaient à un « démon » qui se logerait chez nous. Il y a

des ruches de verre, dont les cloisons transparentes laissent apercevoir les soins des abeilles, la formation des cellules, la production du miel, et la gloire de la reine qui domine la cité. M. Arcari s'est efforcé de regarder, de la même façon, dans le cerveau : tâche autrement difficile, puisqu'elle demande non seulement de voir l'invisible, mais encore d'arrêter le temps dans son cours. Il arrive à la remplir, par un effort presque douloureux, tant il est aigu, d'attention, d'imagination, d'intelligence. « Ses regards, détachés un instant du manuscrit, pour reposer sa pensée, rencontrèrent le portrait qui dominait la paroi, en face de son bureau. Cette rencontre fut un choc. Elle provoqua un heurt entre deux réalités psychologiques, mues rapidement en sens contraire... » Ainsi commence la seconde nouvelle : la matière semble si ténue, qu'on la distingue à peine; les choses se passent aux limites extrêmes de l'abstrait — ce qui ne veut pas dire de l'irréel. Tout le sujet, c'est la contradiction qu'un écrivain découvre entre son premier livre, œuvre de jeunesse, et le livre qu'il compose maintenant; contradiction immorale, puisque c'est par une sorte de jalousie rétrospective qu'il veut dépasser aujourd'hui ce qu'il était hier; contradiction si douloureuse pour une âme sincère, qu'elle le conduit à en mourir. Ou bien encore : un littérateur a fini de concevoir, jusque dans ses détails, une œuvre qu'il s'apprête à rédiger. Il la chérit à l'avance, parce qu'elle lui semble venir du fond même de son âme; il n'est pas jusqu'au titre, « *Fleur de neige* », qu'il n'aime, pour je ne sais quelle originalité ingénue. Originalité? En est-il bien sûr? Mais telle partie de sa nouvelle, la conclusion, n'a-t-elle pas été traitée par un autre? Le soupçon s'accentue; la réminiscence devient souvenir; ce qu'il croyait être le meilleur de lui-même appartient à d'autres : il retrouve l'auteur, le livre, la page, la ligne, où il a dérobé ses idées et jusqu'à ses mots. Le nœud de l'action, le décor, les caractères — rien de tout cela ne résiste à l'analyse : il a tout pris ailleurs. Et le titre même, le cher titre ingénu, qu'il croyait lui être venu spontanément à l'esprit, au milieu des montagnes qu'il voulait décrire; si simple, si modeste, qu'il semblait que personne n'en eût voulu — le titre a déjà servi! Ainsi l'œuvre « se suicide méthodiquement », et l'artiste, désespéré, renonce à réaliser la forme qu'il avait conçue.

Sentiments factices? dira-t-on. — Très certainement. Et c'est précisément pour cela qu'ils sont vrais. Car qu'y a-t-il de plus factice, dans un certains sens, que la mentalité d'un écrivain? Ce qui lui donne son caractère inquiétant, c'est cette sorte de logique qu'elle conserve dans la fièvre, et cette raison qui se mêle à la folie. Elle est, dans le même temps, sensée et insensée; cet indissoluble mélange du faux et du vrai la rend bizarre, troublante, *factice* : et cependant, elle est. Certains de ses ressorts sont dérangés, et les autres continuent à fonctionner normalement; tandis qu'elle se conforme à quelques-uns des principes communs à tous les hommes, elle en viole d'autres, sans motif apparent pour que ceux-ci soient méconnus, ou ceux-là respectés. Étrange machine, par moments trop lente, et plus souvent trop rapide; qui avance et retarde sans qu'on sache bien pourquoi, qui sonne les heures à l'aventure, et qui vous trompera ce soir si vous vous y fiez ce matin! — Il semble que la production du peintre et du sculpteur soit plus saine. Ils restent plus près de la matière, qu'ils sont bien forcés de manier, glaise ou pinceaux; il sont tournés davantage vers le monde extérieur, auquel il faut bien qu'ils reviennent sans cesse. Ce n'est pas eux, certes, qui craindraient de se contredire pour se dépasser; et moins un thème est original, plus il risquerait de se « suicider » à l'analyse, plus il leur plaît : comptez, dans les musées, le nombre des *Suzanne au bain* ou des *Vénus* que vous rencontrez. Ils produisent plus librement, avec moins de scrupules; ils ne connaissent guère, sauf exception, ces « affres » dont parlait Flaubert. Leurs nerfs sont moins surexcités : leur œil reste plus clair et plus sûr. Des analyses comme celles de M. Arcari leur conviendraient mal. Elles s'appliquent, au contraire, à ceux que le travail d'écrire tient condamnés aux craintes et aux angoisses; à ceux qui, à force de rechercher les nuances, ne distinguent plus les couleurs; à ceux que « le fou » tourmente. Les paradoxes, les hallucinations, les délires, sont leurs maladies habituelles; leur psychologie est plus factice parce qu'elle est plus délicate et plus compliquée : elle n'en a pas moins de réalité. Ce n'est pas de généralités qu'elle est faite; c'est d'exceptions. Il faut, pour l'étudier, deviner ce qui se cache, et faire parler ce qui se tait : mais on ne saurait dire que se cacher

et se taire, c'est n'exister pas. Pour s'en convaincre, il conviendrait maintenant de la voir fonctionner de plus près sur un exemple plus précis.

*
* *

Donnée : le manuscrit d'un roman vient d'être anéanti. L'auteur, après l'avoir écrit, l'avait laissé dans sa maison de campagne, qui a pris feu. Comment ce désastre va-t-il l'affecter?

Il est trop évident que les faits psychologiques sont soumis, comme tous les autres, à la succession dans le temps. Ce sera donc par étapes que l'impression se transformera en sentiments et en idées. En premier lieu, l'écrivain déplorera la perte de son œuvre; ses regrets seront d'autant plus amers, qu'il se sentira lui-même plus coupable, pour l'avoir abandonnée. — De là naîtra chez lui le désir de refaire l'œuvre anéantie; car, pour un auteur, concevoir et produire sont les deux termes inséparables d'une même action : il est impossible que le roman, qui subsiste dans son esprit à l'état de conception, ne devienne pas production; autrement, ces matériaux inutilisés, et restés épars dans le chantier, gêneraient les travaux futurs, et l'empêcheraient pour toujours d'écrire. Il faut qu'il recommence : c'est la seconde étape. — Il se met au travail : mais il se trouve dans l'incapacité absolue de faire renaître le roman disparu : ici s'accumule la foule des raisons menues qui mettent obstacle à son activité. — Notons encore un moment d'espoir, où la tâche lui apparaît comme possible; puis le renoncement définitif à son entreprise, résultat final. Telles sont, à les diviser grossièrement, les quatre périodes successives que son esprit traverse.

Mais on pourrait presque dire que ces phénomènes, bien qu'ils soient successifs, sont simultanés. Il ne s'agit pas ici de la rapidité avec laquelle ils passent; il s'agit bien, comme diraient les philosophes, d'une coexistence. Chacune de ces phases a des antécédents et des prolongements; elle est, en même temps qu'elle-même, un peu de celle qui a précédé, un peu de celle qui suivra. Elles ne se distinguent pas les unes des autres; elle se pénètrent. L'auteur, tout d'abord, déplore la perte de son manuscrit : il est tout entier à ses regrets; il souffre à l'idée que la maison où il vécut enfant est réduite en cendres ; à l'idée que le roman, placé en un

lieu plus sûr, eût échappé à l'anéantissement; à l'idée qu'il a eu tort de professer, en général, une mésestime injuste pour ses livres une fois écrits. Voilà ce qui occupe présentement sa conscience. Mais mêlée à ses regrets, et présente aussi encore qu'inavouée, existe déjà l'idée qui constituera le second état de son développement psychologique : c'est que, d'un moment à l'autre, surgira en lui la nécessité de reprendre le travail détruit; que cette nécessité lui sera dure; et même que son effort aboutira à un échec. Il ne la formule pas; il la désavouerait même, au besoin, si on l'interrogeait sur ce qu'il éprouve à ce moment précis; il ne la sent pas, il est sur le point de la pressentir; elle n'est pas entrée, elle est à peine sur le seuil. Ainsi, dans sa douleur, il y a déjà tout le futur. Et de même, quand la nécessité de refaire le livre semblera occuper seule sa conscience, sa douleur première subsistera, au moins à l'état latent : et dans son effort, il y aura autre chose que le présent; il y aura encore le passé. Impressions obscures, nuances à peine visibles, gradations et dégradations presque insensibles, dont on pourrait concevoir la progression peut-être, de la façon que voici, si on osait la traduire par des signes matériels :

Idée dominante : *Le manuscrit est brûlé.*

I. REGRETS + **Nécessité de refaire le livre** + Efforts pour le refaire + *Incapacité.*
II. *Regrets* + NÉCESSITÉ DE REFAIRE LE LIVRE + **Efforts pour le refaire** + Incapacité.
III. *Regrets* + Nécessité de refaire le livre + EFFORTS + **Incapacité.**
IV. *Regrets* + Nécessité de refaire le livre + **Efforts** + INCAPACITÉ.

Voilà donc rendu par M. Arcari, avec un rare bonheur, un premier aspect de l'activité psychologique : une idée n'est pas isolée dans le temps; elle pénètre les autres, elle se laisse pénétrer par elles; elle s'appuie sur les idées voisines, qui s'appuient sur elle à leur tour; et toutes semblent échapper aux lois du temps, encore qu'elles y restent soumises. — Mais il faut aller plus loin. Ce qu'il importe de faire connaître encore, c'est la nature de l'idée en elle-même. Car on n'a le droit de l'appeler ainsi que pour la commodité de l'expression : mais, à vrai dire, elle n'existe pas en tant qu'unité; elle est la résultante d'une foule de tendances convergentes; elle est simplement comme un

faisceau, qui relierait des idées élémentaires. Dans un cerveau d'écrivain, c'est un bouillonnement ininterrompu, c'est un travail affolé; chaque sentiment, par exemple, qui émerge à la conscience pour prendre une forme déterminée, en suppose une foule d'autres, trop faibles pour arriver au jour, qui s'agitent, se combattent, s'unissent, dans les régions inexplorées de l'inconscient. La multiplicité de ces impressions fragmentaires, la rapidité avec laquelle elles se succèdent, l'enchaînement selon lequel elles s'ajoutent les unes aux autres ; autant de phénomènes qu'on ne peut rendre intégralement sans doute, mais dont il importe précisément de donner l'impression au lecteur. Et M. Arcari la donne, en poussant l'analyse aussi loin qu'elle peut aller. Il décompose d'abord une idée générale en ses éléments; puis il s'attaque à chacun de ces éléments pris à part : et leur appliquant la même méthode qui les a fait sortir de la première idée, il les décompose à leur tour en une foule d'idées plus menues, — susceptibles d'être décomposées toujours jusqu'aux limites extrêmes où va la pensée. Essayons de présenter ici encore, par une sorte de figure, un exemple de son analyse :

Le manuscrit est brûlé :
I. Regrets.
II. Nécessité de refaire le livre.
III. Efforts pour le refaire.
IV. Incapacité de refaire le livre.

Incapacité de refaire le livre.

Raisonnement :

L'écrivain avait cru jusqu'ici que, dans une œuvre, l'idée existait en soi, avant la forme. Il comprend aujourd'hui que, comme l'idée facilite la forme, la forme appelle l'idée; et que l'une ne va pas sans l'autre.

Ici, il n'y a plus *idée :* il y a *souvenir.*

D'où la répétition de la forme devient presque impossible.

Sentiment :

Remords; ingratitude qu'il a témoignée pour sa propre inspiration; remords.

Imagination :

Il voit comme le squelette de son œuvre : la chair manque.

Vision d'un brouillard, où on apercevrait quelques points lumineux, insuffisants à éclairer l'ensemble.

La vision du squelette revient, plus forte. Sur certaines parties, de la chair; d'autres sont décharnées. Orbites creuses dans une tête de mort.

Raisonnement :

Ce qu'il ne peut reconstituer, c'est le charme ; comment il est indéfinissable et irréalisable par toute opération non spontanée.

Mémoire :

Appel à sa mémoire visuelle qui, quand il était au lycée, lui permettait d'apprendre les théorèmes d'Euclide par leur place dans le manuel, plutôt que par raisonnement. Mais il ne peut retrouver que des fragments. D'ailleurs un manuscrit n'est pas *sûr*, comme un livre : surcharges, ratures, etc.

Sentiment :

Regret d'avoir négligé en lui-même la mémoire proprement dite, et même de l'avoir volontairement abolie, par une sorte de coquetterie littéraire.

Raisonnement :

Une idée, qu'il a déjà creusée, revient avec plus de force à son esprit : il s'est fait illusion sur la valeur de la conception ; il croyait que la forme venait *nécessairement*, une fois l'idée donnée.

Fait précis qui s'affirme en lui : impossibilité de recommencer l'œuvre en reprenant le sujet.

Sentiment :

Il déplore sa méthode de travail, par impressions et par visions ; il attendait l'inspiration.

Ainsi ce qu'il écrivait ne venait pas de lui. Il a mésusé des dons qu'une puissance supérieure lui avait confiés.

Raisonnement, mémoire, sentiment :

Aussi bien prend-il conscience que les circonstances sont pour beaucoup dans la rédaction d'un ouvrage : Visions, regrets, attendrissements. — Il lui est impossible maintenant de reconstituer le milieu où il a conçu et écrit son roman.

Sentiment :

Impressions de terreur, de maléfices, d'enchantements qui pèseraient sur lui, et le voueraient au malheur.

Chacune de ces impressions — qui sont déjà, notons-le bien, le résultat de deux analyses et ne paraîtraient plus, à les prendre isolément, que de minimes détails — se subdivise maintenant en parcelles : il n'en est point qu'on ne puisse suivre encore, et décomposer en ses lointains éléments.

Le manuscrit est brûlé:

. . . .

. . . .

Incapacité de refaire le livre.

. . . .

. . . .

. . . .

Aussi bien prend-il conscience que les circonstances sont pour beaucoup dans la rédaction d'un ouvrage.

Les circonstances sont pour beaucoup dans la rédaction d'un ouvrage.

1. La maison paternelle; l'influence de sa mère sur lui; ses visions d'enfant, dont il se sentait comme entouré à l'âge d'homme, quand il revenait à son foyer.

2. Ses vieux amis, à la raison et à l'affection desquels il devait d'heureuses inspirations.

3. Les saisons même. Il s'irritait un jour contre la sottise d'un confrère, qui prétendait ne pouvoir écrire qu'en hiver. Il le comprend aujourd'hui.

4. Les heures. Il se souvient qu'il voulait dédier un de ses livres aux couchers de soleil dont il avait joui dans les plaines lombardes. Ce qui l'en avait détourné, c'est le dégoût qu'il éprouvait pour les livres de ses confrères qui laissaient supposer entre l'œuvre et l'auteur un lien que le public ne pouvait concevoir.

5. Les ombres même que projetait sa lampe solitaire, et dont il se plaisait à suivre le jeu, favorisaient son inspiration.

6. Inspiration due aux choses, ou aux personnes, rencontrées au hasard : aux paysans surtout, aux pauvres, aux humbles.

7. Inspiration due aux livres qu'il lisait à l'époque où il écrivait.

Et suivons encore, si nous voulons, ce dernier, ce minime détail : il devient centre à son tour; autour de lui gravitent d'autres détails, pour lesquels il constitue l'idée centrale.

7. Inspiration due aux livres qu'il lisait à l'époque où il écrivait :

« Il avait conscience, aussi, de devoir beaucoup aux livres qu'il lisait vers ce temps-là. Mais il était inutile, pour son enquête passionnée, qu'il se rappelât les livres qu'il avait eus, alors, entre les mains. Ce qui eût été nécessaire, c'eût été de se souvenir comment et pourquoi il les avait ouverts. Il n'y a rien dans le fait matériel de la lecture : il y a tout, dans l'intention fugitive qui a fait rechercher tel ou tel maître. Sans se comparer aux grands auteurs dont s'occupe l'histoire littéraire, il pouvait, fort de la sagesse qui vient des expériences douloureuses, comprendre combien sont dépourvues, souvent, de valeur scientifique et de réalité psychologique les argumentations qu'échafaudent les érudits sur « *les sources* » de quelque œuvre illustre : et ceci, non seulement si elles partent de la notoriété dont jouissait tel ou tel ouvrage à l'époque de l'écrivain; mais encore quand elles s'appuient sur la certitude qu'il les a lues, ou même possédées. Oh! comme notre vue est bornée! Il y a, dans l'âme humaine, un tel mélange de facteurs obscurs et impondérables, qu'il est impossible d'en fixer la diverse importance. Le catalogue de sa bibliothèque ne lui disait rien : et peut-être la proximité de deux volumes sur un rayon lui aurait dit beaucoup; et plus encore le souvenir d'avoir feuilleté quelques pages — mais quand? — devant sa porte, sur le banc.

Un titre avait plus d'importance peut-être, comme valeur de collaboration, que l'œuvre tout entière; et sans doute, il aurait trouvé une inspiration plus lumineuse dans une note que dans le texte. Ce qu'il fallait savoir, ce n'était pas comment un livre était venu à lui : c'est comment il était allé, lui, à ce livre. Et quel moyen, quel moyen de se le rappeler?

Il lui semblait qu'il devait organiser une mise en scène.... »

Qu'on suppose maintenant, pour toutes les idées, un travail analogue à celui dont nous venons de donner l'exemple; puis, à côté des deux phénomènes psychologiques auxquels nous nous sommes bornés, qu'on en suppose une foule d'autres, dont nous ne parlerons pas, parce que, pour les signaler tous, il faudrait écrire un livre plus gros peut-être, plus pesant à coup sûr, que celui qui nous occupe; l'analyse une fois terminée, qu'on refasse le même chemin, mais en sens inverse, vers la synthèse : alors on aboutira sans doute à deux conclusions : la première, c'est le gros intérêt de ce petit livre; la seconde, c'est son exceptionnel mérite. Encore M. Arcari aurait-il le droit de réclamer, si nous ne parlions maintenant de la forme, qui en vaut la peine.

*
* *

Ce n'est point qu'on la doive louer toute[1] : hâtons-nous de faire quelques restrictions, pour dire ensuite tout le bien que nous pensons de ses hautes qualités.

Les jeunes Italiens d'aujourd'hui ont beaucoup lu. Ouvrez leurs journaux : vous serez étonné de l'étendue de leur curiosité, et de la variété de leur information; rien ne leur échappe, ni la dernière comédie parisienne, ni le dernier édit du mikado. Ouvrez leurs livres : vous les trouverez bourrés d'érudition; si lourde, qu'elle est même plus pesante, parfois, que celle des Allemands, leurs maîtres. On leur a reproché si longtemps de ne rien savoir, et de se laisser aller nonchalamment à la facilité de leur imagination, qu'ils ont voulu réagir; et fiers de leurs richesses, ils sont heureux d'en faire parade. M. Arcari n'échappe pas à ce défaut. Il ne laisse pas ignorer qu'il connaît son Gorki et possède son Ibsen. C'est peu que de citer Gœthe; il va jusqu'aux mythes

1. Il va sans dire que nous donnons ceci comme les impressions d'un étranger, et que nous ne prétendons pas le moins du monde prononcer en juges.

scandinaves. Les grands mots à l'allure savante ne lui semblent pas inutiles à prononcer, de temps à autre ; nous trouvons chez lui « les représentations sensorielles », et « l'autocritique » et « l'autoscopie ». Il parle volontiers médecine et physiologie ; entre les termes techniques, qui étonnent les profanes, et les expressions simples et claires, il se laisse aller, parfois, au plaisir de choisir le moins bon. — Quoi donc encore? Un peu d'emphase peut-être ; et une surabondance d'effets qui n'évite pas les excès.

Or, il se trouve qu'étant donné le sujet, ces imperfections légères risquent de devenir de grandes qualités. Exagérons-les, plus encore que nous ne venons de le faire ; supposons qu'on rencontre ces mots scientiques ou ces souvenirs érudits à chaque page : le style en sera moins encombré encore que le cerveau d'un auteur. Celui-ci a tant lu, et des œuvres si diverses, de tous les temps et de tous les pays ; il a porté à ses lectures, non pas un intérêt de curieux et d'artiste, mais des soucis professionnels si anxieux et si tenaces ; il a, par la fatalité même de son métier, une mémoire livresque si développée, qu'il est impossible qu'une foule composite ne vienne, à chaque idée nouvelle qui surgit en lui, l'assaillir. Il a fait tant d'expériences ; il a demandé aux sciences tant de conseils ; il les a si souvent appelées à son secours, pour résoudre les problèmes que sa psychologie trouvait insolubles, qu'il lui semble entendre toujours leur vocabulaire résonner à son oreille, et qu'il en répète inconsciemment les mots. Et de même, exagérons cette tendance à l'emphase ; multiplions le nombre des pointes et des métaphores : nous aurons, ici encore, l'image du cerveau d'un auteur, où les richesses prodiguées et entassées pêle-mêle attendent d'être triées et choisies pour paraître au dehors. Il faut qu'il y ait excès, d'abord ; la mesure vient ensuite ; pour qu'il y ait assez, quand le travail de la composition et du style auront élagué et poli, il faut qu'il y ait trop. D'ordinaire, nous ne voyons un auteur qu'à travers son livre, où il n'a jamais mis qu'une partie de lui-même : ici nous le surprenons en plein travail. Cette impression, le style de M. Arcari la donne mieux qu'un style plus modéré, qui paraîtrait pauvre et froid. C'est, dirait-il, la fermentation avant le vin.

En vérité, nous aimons cette exubérance ; elle vit. Une étude

de psychologie pure, si précise, si savante qu'elle eût été, eût paru moins attrayante. Obligée, par rigueur de méthodes, de procéder d'un pas toujours égal, elle eût négligé le mouvement; et soucieuse d'atteindre le fond des choses, elle eût négligé la forme. On la voit d'avance, sèche et grise; un travail, non pas un plaisir; réservée aux philosophes, inaccessible à ce vulgaire qu'on dédaigne et qui est nous tous. L'auteur, en joignant au souci de la science le souci de l'art, reste dans le vrai : contrairement à ce qui arrive d'ordinaire, la littérature le rapproche ici du réel, dont l'analyse abstraite l'eût éloigné. Heureuse idée, tout d'abord, que d'avoir ainsi rajeuni la nouvelle dont le titre seul, au début, nous faisait peur! On a tant abusé du mot « petit drame », qu'on a quelque pudeur à s'en servir encore. Et cependant c'est bien un petit drame qui se joue, grâce à elle, devant nos yeux. Elle comporte une exposition, une intrigue, un dénouement : et l'essentiel étant que le lecteur assiste à une crise, elle sauvegarde l'essentiel. Au début, elle ne se presse pas; elle s'attarde; elle flâne. Elle use de la période, qui, groupant les idées accessoires autour d'un centre commun, donne à la pensée de l'ordre dans l'ampleur. Puis elle se précipite; les idées se heurtent et s'entrechoquent; transitions supprimées, les phrases se font entrecoupées et haletantes; les exclamations et les interrogations abondent. La forme se fait incisive, comme la pensée; elle lutte contre l'incertain et contre l'obscur; elle se tourmente, elle revient sur elle-même, possédée d'un étrange besoin de certitude et de fixité. Peu à peu, tout s'apaise; à quelque parti que l'auteur se soit arrêté, la résolution prise calme son angoisse; et nous marchons d'un pas plus tranquille vers la solution. Ce sont des effets saisissants : le lecteur est saisi et captivé. Ces drames intellectuels font sur lui la même impression que les drames du théâtre; il oublie le livre comme il oublie les coulisses et les quinquets : et le voilà en pleine réalité. Cette illusion merveilleuse, privivilège de l'art — quel psychologue se bornant à la forme froide de l'exposition scientifique, pourrait se vanter de la produire? Il lui manquerait toujours la vie.

Et les images! Multiples, pittoresques, savoureuses; servies par un vocabulaire dont la variété, la prodigalité même sont

admirables; seules capables de faire comprendre, comme aux enfants les illustrations d'un conte, le travail subtil de la pensée : elle sont à la fois le plaisir de l'œil, qui suit les tableaux évoqués tour à tour, et de la raison, qui admire leur justesse et leur propriété. Par exemple :

« Alors commence une tentative désespérée de sauvetage; j'ouvre fébrilement toutes les cases de ma mémoire; je cherche, je fouille dans les tas des souvenirs; c'est un besoin cruel de trouver, de trouver tout de même quelque chose de bon dans ma misère, de toucher, de voir resplendir un peu d'or dans ma détresse, dans ma détresse infinie.... »

Qu'on rende mieux, si on peut, l'affolement de l'écrivain, qui, sentant le fou s'emparer peu à peu de toutes les parties de son cerveau, cherche désespérément à se raccrocher à quelque principe solide et sain. Ou bien, pour rendre la surexcitation fébrile de ce même écrivain, dont les yeux dilatés voient ce que les autres ne voient pas :

« Les nerfs qui portaient mes ordres étaient à découvert, et je surveillais, directement, l'exécution de mes commandements. Je voyais ces fils fragiles, un peu visqueux, trembler, gonflés et soulevés, au passage des paroles qui exprimaient ma volonté.... »

Allez plus loin; essayez d'exprimer les nuances les plus subtiles de la pensée, que vous ayez peine à vous formuler à vous-même; c'est encore une image qui vous permettra de les rendre sans altérer la valeur :

« Il parlait encore, que déjà son intonation était différente; que déjà la pensée se taisait. La pensée se retirait; elle n'était plus solidaire; elle laissait toute la responsabilité aux sons.... »

Elles surgissent de partout, les images; on les voit apparaître au coin d'une phrase, au détour d'une période; elles finissent par vous paraître si naturelles, que vous en regrettez l'absence, quand le caractère du passage les exclut pour un moment; si bien que vous souriez d'aise, ainsi qu'à la rencontre d'un ami, quand survient un « comme » prometteur :

« Il s'abaisse, il vient mourir à terre, comme la poussière d'une route après le passage d'un cheval au galop, ce nuage intellectuel, qui voile les profondeurs de notre être, dans une

journée remplie tout entière de menues, d'immédiates préoccupations... »

... « C'est là, c'est là que j'en étais venu; j'écoutais aux portes dans ma propre maison; comme un domestique indiscret, j'écoutais aux portes le bruit connu des pas qui s'éloignent, pour célébrer une ridicule et éphémère seigneurie... »

... « Et lié à l'entreprise commencée, il multipliait à l'infini les attraits et les charmes des œuvres qu'il aurait pu écrire : comme l'homme qui, enchaîné pour toute sa vie à une compagne qui l'écœure, accorde, par l'illusion égoïste de la souffrance, beauté et vertu angéliques à toutes les femmes soustraites à son désir... »

Celle-ci a l'air de se moquer : on en trouve de tous les tons. Parfois même, elles n'ont pas besoin d'être introduites par un terme de comparaison; on les voit s'élaborer spontanément, par une sorte de loi organique de la pensée; elles ne sont même pas, à proprement parler, une traduction ou une interprétation de l'idée abstraite; elles en sont une autre forme : M. Arcari réfléchit par images. On voit son esprit les former par une démarche si naturelle, qu'on s'en aperçoit à peine :

« Où finissait la conception, où commençait l'exécution, il était impossible de le préciser. Elles s'accompagnaient, elles ne se suivaient pas. C'étaient les deux tons de l'hymne triomphal qui claironnait en lui... »

La première phrase, c'est l'idée; dans la seconde, c'est comme la recherche instinctive de l'image; elle éclate dans la troisième. — Ainsi va tout le livre, ensoleillé, en quelque sorte, par cette imagination si chaude, qui donne aux objets des contours si vifs et des couleurs si nettes; on en multiplierait les preuves et les exemples, sans la conscience qu'à chaque ligne traduite, on trahit à la fois l'éclat des mots et l'harmonie des sons.

*
* *

M. Paolo Arcari est un jeune, qui s'intéresse au présent un peu plus qu'au passé, et à l'avenir un peu plus qu'au présent. C'est un Milanais : d'où, peut-être, cette préoccupation d'analyse positive; étant Milanais, il reste Italien : d'où le sens inné de la forme, et l'amour de la beauté. Et voyez, pour peu qu'on voulût

se livrer à ce petit jeu, tout ce qu'on pourrait dire encore. Il a été journaliste; d'où ces vives impressions, cette verve si alerte; et l'art de dramatiser, puisqu'il se spécialisait volontiers dans la critique théâtrale. Il a écrit, au sortir de l'Université, un livre fort érudit : d'où la précision habituelle à sa pensée, et l'étendue si remarquable de son savoir. Il est professeur : d'où, peut-être, le souci constant de la clarté que nous avons noté chez lui. Le plus curieux, c'est qu'ayant été journaliste, il soit devenu professeur; et qu'enseignant tous les jours ex cathedra, il ait songé à écrire des nouvelles — qui d'ailleurs n'en sont pas. Ses amis vantent les envolées de son éloquence, et ses facultés généralisatrices : or il nous apparaît ici comme le plus patient des observateurs, et l'expérimentateur le plus défiant des théories générales. Que de contradictions apparentes! Et que de raffinements! Ce qui est plus simple, et ce qui est sûr, c'est qu'il y a dans son petit livre les débuts d'un grand talent.

PAUL HAZARD.

Deux projets de loi sur l'Instruction primaire en Italie.

Ces deux projets ont été présentés, le premier le 11 février dernier par M. Daneo, alors ministre de l'Instruction publique, l'autre, en amendement du premier, le 13 mai de cette même année, par son successeur M. Credaro.

Le moindre intérêt de ces deux très intéressants projets de lois est encore dans les généreux sacrifices qu'ils proposent à l'envi l'un de l'autre pour l'enseignement public. Mais ceci demandera une explication. Commençons, comme il est naturel, par donner une idée de ces sacrifices.

M. Daneo proposait que le minimum d'appointements pour les instituteurs fût élevé de 100 francs dans les écoles urbaines, de 200 à 300 francs dans les autres [1]; M. Credaro demande une augmentation de 200 francs pour les premières, de 300 francs pour toutes les autres. M. Daneo proposait de porter à 1 500 000 francs la somme attribuée à l'enseignement des illettrés dans les écoles du soir; M. Credaro réclame 200 000 francs de plus. Le premier accordait en cinq ans une augmentation progressive de 500 000 francs pour les écoles normales primaires; son successeur double le chiffre. M. Daneo portait de 300 à 600 francs le montant de chaque bourse dans ces écoles et demandait que l'on consacrât à ces libéralités 300 000 francs de plus que par le passé; M. Credaro conserve l'augmentation du montant de la bourse et veut que la majoration du crédit soit de 600 000 francs. Pour l'assistance aux familles pauvres en vue de

1. Actuellement, les instituteurs urbains touchent de 1 140 à 1 500 francs, plus 4 augmentations sexennales de 150 francs chacune; les instituteurs ruraux touchent uniformément 1 000 francs, plus 4 augmentations sexennales de 100 francs chacune.

la fréquentation des écoles, M. Daneo demandait que le crédit fût accru de 300 000 francs : M. Credaro désire que cette élévation soit portée progressivement en six ans à 920 000 francs. En un mot, le projet de M. Credaro ferait passer en dix ans le budget de l'instruction primaire de 36 676 728 francs (chiffre de 1910-11) à 73 010 469 francs (chiffre de 1920-21), c'est-à-dire qu'en dix ans il le doublerait.

Mais un mot suffit pour constater et pour louer le courage avec lequel les deux hommes d'État convient leur patrie à ces dépenses non moins lourdes que fécondes. Sans vouloir en rien diminuer leur mérite, ce qui serait aussi absurde qu'injuste, il est permis de dire que, dans tous les pays civilisés, la dotation de l'enseignement primaire s'est considérablement accrue, que l'Italie était en retard, et qu'il lui est bien difficile de demeurer stationnaire. Il ne faut pas oublier non plus que ces augmentations de dépenses ne sont encore que proposées, et qu'il n'en coûte pas toujours beaucoup à un Ministre de soumettre aux Chambres un programme de libéralités qu'il les sait libres de rogner à leur guise.

Ce qu'il y a de vraiment curieux, d'instructif, d'exemplaire dans ces deux projets, c'est la façon conciliante, pacifique, dont les deux Ministres présentent des mesures qui font en somme une véritable révolution et qui arrachent (si on les laisse faire) l'enseignement primaire tout entier, hommes et choses, à la misère et à l'oppression. Un lecteur français non averti ne se douterait pas, à lire ces projets et même l'exposé des motifs de M. Credaro, que, dans quantité de communes, l'école est actuellement mal vue, mal pourvue, quelquefois misérable; que le maître y dépend de petits potentats qui souvent le paient à peu près ce qu'ils veulent et quand ils veulent; que la condition de l'institutrice est parfois pire; que la presse florissante de l'enseignement primaire signale en vain les abus, et que l'évidente bonne volonté du gouvernement est tenue en échec. Eh bien, dans les deux projets en question, qui affranchissent l'école, pas un mot de rancune, de vengeance! Dans ces plans d'émancipation, pas une allusion à l'esclavage qu'il s'agit de briser! L'Italien, quand il le veut, possède l'art, ignoré dans certains pays, de mettre l'adversaire hors d'état de nuire sans le mortifier, de dessaisir

les gens sans les dépouiller, de leur conserver une part de privilèges en échange d'un accroissement de leurs charges. C'est bien au génie de la nation qu'il faut faire honneur de cette habileté où il entre une part de justice, puisqu'on la retrouve à peu près au même degré chez M. Daneo et chez M. Credaro.

Voici la cause du mal auquel il s'agit de remédier.

En Italie, l'instruction primaire est dans la main des communes. Pour les grandes villes, dans les parties les plus éclairées de la péninsule, les choses n'en vont peut-être que mieux ; là, l'autorité municipale soigne ses écoles, elle en est fière et peut effectivement les montrer avec orgueil. Mais il en va tout autrement dans les petites communes, et aussi dans d'assez grands centres dès qu'on s'engage dans les parties pauvres et peu instruites du royaume. J'ai tracé à plusieurs reprises dans cette Revue, il y a une dizaine d'années, le tableau des misères qui en résultent ; j'y renvoie et me borne ici à l'allusion que j'y ai faite ci-dessus. Ce n'est pas que l'instruction soit nulle part positivement suspectée par l'Italien ; il est trop intelligent pour lui être systématiquement hostile ; mais l'Italie, riche en hommes et en sol, ne l'est pas encore partout en écus sonnants ; il lui a fallu en cinquante ans mettre son armée, sa marine, sa diplomatie sur le pied d'une grande nation ; le paysan, chargé d'impôts, qui peuple non pas seulement ses villages mais une bonne partie de ses villes, est excusable s'il ne comprend pas très vite qu'il place bien son argent en payant pour une école où ses fils acquerront des bribes de connaissances dont il croit se passer impunément. De son côté, le bourgeois de petite ville, qui apprécie l'instruction, mais qui n'a pas un indispensable besoin de l'instituteur pour la donner à son fils, se défie de maîtres qui ont laissé leur patience se lasser et, cédant à des excitations imprudentes, se sont plaints sur le ton de la menace [1]. Pour obtenir réparation, les maîtres de l'enseignement primaire, dans leurs moments de calme, ont réclamé le rattachement de l'école à l'État (*l'avvocamento allo Stato*). Mais, sur ce point ils ont contre eux, d'abord la tradition, ensuite de sages considérations inspirées peut-être par le spectacle de ce qu'on a vu ailleurs.

1. La devise de leur *Unione magistrale* est *né servi né ribelli*, mais c'en est surtout la première partie qui leur tient à cœur.

D'abord, en effet, l'Italie qui a vécu quatorze siècles en républiques ou principautés distinctes, qui, à la veille de 1859, unanime à vouloir l'expulsion de l'étranger, ne l'était nullement à vouloir l'unité, ne tient pas à tout remettre entre les mains de l'État. Puis, le pouvoir central ne peut-il pas lui aussi abuser de son autorité ? Ni l'un ni l'autre des deux projets n'installe donc le pouvoir de l'État en souverain sur les ruines du pouvoir des communes moyennes ou petites, lesquelles sont seules ici en cause et où, jusqu'à ce jour, maires et conseillers municipaux exerçaient trop souvent leur tyrannie sur les instituteurs.

Dans ces communes que les deux projets définissent de cette façon négative mais précise « celles qui ne sont ni chefs-lieux de département (*provincia*), ni chefs-lieux d'arrondissement (*circondario*) », les conseils municipaux voient leur autorité en matière scolaire, non pas anéantie, mais réduite par la voie polie de la prétérition. MM. Daneo et Credaro, non seulement ne rappellent pas quel usage les communes en avaient fait, mais n'avertissent pas qu'on va la restreindre; à les lire, on croirait qu'ils construisent sur une table rase. Ils ne disent point à qui ils retirent telle attribution, mais à qui ils la donnent; on voit partout des investitures, nulle part des spoliations. Ni l'un ni l'autre des deux projets ne confesse la moindre velléité d'accroître le pouvoir de l'État, et c'est pourtant à quoi tous deux visent. M. Credaro, qui y travaille encore plus énergiquement que M. Daneo, prétend qu'il ne retouche le projet de son prédécesseur que pour le simplifier; or, il est parfaitement vrai qu'il se défend contre la tentation de multiplier les rouages à laquelle M. Daneo cédait quelquefois; par exemple, le Conseil supérieur de l'Instruction publique et ce que nous appellerions les Conseils académiques (*Consigli scolastici provinciali* [1]) lui semblent pouvoir suffire, moyennant quelques modifications, à des tâches que M. Daneo assignait à des corps dont il proposait la création. Mais, dans ces *Consigli*, le *Provveditore agli studj* (notre Inspecteur d'Académie), que M. Daneo plaçait au sixième rang, passe au premier; le nouveau projet met huit membres de l'assemblée à la nomination du ministre et non

1. Il y a toutefois entre ces Conseils français et italiens la différence d'étendue de ressort que les mots indiquent.

plus quatre comme faisait son prédécesseur, sans compter que M. Credaro y introduit l'*Ispettore scolastico* (Inspecteur primaire) non admis par M. Daneo; M. Credaro réduit à six les huit membres dont M. Daneo réservait le choix aux corps élus, Conseils généraux ou municipaux. Pour la *Deputazione scolastica*, sorte de commission exécutive tirée du *Consiglio scolastico provinciale*, M. Daneo imposait au conseil l'obligation d'en prendre un des quatre membres parmi les représentants des conseils municipaux et un parmi les représentants des maîtres primaires, les laissant libres pour les deux autres, tandis que M. Credaro, sur dix membres, veut qu'il y en ait cinq pris parmi les membres nommés par le ministre. Sur un article cependant, c'était M. Daneo qui allait plus loin; il attribuait au *Consiglio scolastico* la nomination des instituteurs; M. Credaro la revendique expressément pour les communes; il estime qu'elle leur appartient en toute justice, à la charge de ne choisir que parmi les sujets dont le *Consiglio scolastico*, seul juge du mérite professionnel, a proclamé la capacité.

Cette concession de M. Credaro paraît purement provisoire aux journaux pédagogiques qui ont mené une campagne si bruyante, si longue, si impuissante jusqu'ici contre les caprices des municipalités [1]. Au fond, elle est politique et propre à désarmer bien des opposants. A y bien regarder, étant données les précautions dont on l'entoure, elle laisse à l'instituteur plus de chance d'indépendance qu'une nomination par un agent de l'État toujours plus ou moins dépendant des députés; MM. Daneo et Credaro ont tous deux, dans la mesure, où un texte de loi peut le faire, écarté la politique de l'école : tous deux interdisent aux députés de faire partie des *Consigli scolastici*, et tous deux prennent hors de l'ordre politique les fonctionnaires de l'État dont ils réservent la nomination au Ministre; ainsi M. Credaro propose que, sur les 8 membres que désignera le Ministre, 3 soient pris dans le corps enseignant, 3 parmi les personnes réputées versées dans les matières d'enseignement primaire, 1 parmi les employés des finances, 1 parmi les magistrats, 1 dans

1. Ils disent que M. Credaro, qu'ils se flattent d'entraîner parce qu'il a été président de l'*Unione magistrale*, prépare le rattachement à l'État et veut en faire l'essai dans les départements de Reggio et de Messine : choix qui les fait rêver.

le corps médical, ce qui accroît du même coup, avec la compétence, l'indépendance relative du Conseil; car on fait beaucoup moins facilement ce qu'on veut d'un homme, même quand on l'a nommé, alors qu'on le choisit pour ses connaissances techniques. D'autre part, les vexations ne seraient plus guère à redouter pour l'instituteur, quoique nommé encore par la commune; car d'ordinaire c'était à titre d'émargeant bien plus qu'à titre de professeur qu'il était tourmenté; on lui cherchait des querelles d'Allemand pour avoir prétexte à lui tout refuser. Désormais, toute l'administration pécuniaire passerait, ou pour mieux dire (car n'oublions pas que nos deux hommes d'État procèdent par prétérition), serait confiée au *Consiglio scolastico.*

Les deux projets sont en effet d'accord pour mettre à la disposition du *Consiglio scolastico* et de la *Deputazione scolastica* tous les fonds, quelle qu'en soit la provenance, qui sont destinés à l'instruction primaire; ce sont ces corps qui décideront les constructions et réparations de locaux, qui pourvoiront au matériel. Les communes continueront à élire les maîtres, mais ne gouverneront plus l'école; et ce droit d'élection qu'on leur conserve, on le leur fait payer; aux termes des deux projets, elles seront tenues de verser, par semestres anticipés, dans une caisse publique les sommes par lesquelles, en vertu de lois précédentes, elles contribuent pour les appointements, les augmentations sexennales des traitements, les versements au *Monte Pensioni* (Caisse des Retraites); l'État prend à sa charge ou, plus exactement, leur remboursera tous les suppléments de dépenses prévus pour le personnel; mais quant aux écoles à bâtir, les communes supporteront les frais d'acquisition de terrains ou d'immeubles, les dépenses de construction, d'adaptation, de premier établissement. A cet effet, la Caisse des Dépôts et Prêts est autorisée à leur avancer en vingt ans 240 millions remboursables en cinquante ans au maximum. L'État leur procure les conditions d'emprunt les plus douces qu'il peut et prend les intérêts à sa charge, mais ce seront elles qui amortiront. Les voilà contraintes de s'endetter; et, si elles manquent à une quelconque de leurs obligations, le *Consiglio scolastico*, c'est-à-dire une autorité présente sur place, témoin oculaire ou immédiatement informé, y pourvoira à leur dam.

En vérité, les communes, par leur négligence explicable mais

fâcheuse, ont mérité que l'État songeât enfin à leur forcer la main. Toutefois, il sent bien qu'il n'y parviendra pas sans peine, et c'est pourquoi le Ministère, par sa bonne grâce, a mis les formes de son côté. Les instituteurs, en ce moment, exaltent M. Credaro; ils l'appellent l'homme d'Alfieri, l'homme de type allemand et de génie italien, l'herbartien éminent, le radical convaincu; par malheur désireux de l'aider, ils s'y prennent d'une singulière façon. Ils viennent de tenir en mai, à Rome, au théâtre de l'Argentina, un formidable congrès où ils sont venus au nombre d'un millier, à la voix de leurs journaux qui leur avaient recommandé d'être sages; mais il y avait là autour d'eux tout ce que Rome renferme de plus batailleur dans toutes les catégories, et eux-mêmes ils respiraient la poudre. MM. Daneo et Credaro ont assisté à la séance et on a couvert leurs discours d'applaudissements; mais, la discussion une fois ouverte, l'article du déplacement des instituteurs a déchaîné une tempête; un d'eux a dit plaisamment qu'il aimerait mieux se présenter à une commune comme échantillon sans valeur que comme restant de magasin, c'est-à-dire s'offrir comme un débutant plutôt qu'en disgracié; mais d'autres ont parlé de laisser au Gouvernement *le choix des armes* ou invoqué la grève. Un rédacteur des *Diritti della Scuola* commence son article du 22 mai en bénissant le Congrès, le continue en avouant que les débats y ont été assez vides et bruyants, et ajoute : « Dans nos Congrès, on n'a pas encore appris à se respecter, soi et les autres; on va même, à ce qu'il semble, de mal en pis. » Je le crois : peu s'en était fallu qu'on ne se battît sur l'estrade.

A la veille de la bataille qui allait se livrer à la Chambre des Députés, les adversaires ont redoublé d'ardeur. 15 000 pétitions ont été rédigées contre le projet de loi, et pendant ce temps les journaux des instituteurs tonnaient contre « les bigotes, les marchands de cierges, les athées cléricaux »; ils dénonçaient les corbeaux *Giolittiens*, les renards *Sonniniens* qui tournaient par avance autour du champs clos », contre le gouvernement qui « tergiversait, temporisait, faisait espérer des concessions »; ils criaient qu'on « mortifiait leur foi, qu'on exaspérait leur patience ». Bref, ils s'en prenaient à tout le monde, sauf aux collègues qui, dédaigneux de leurs sages conseils, avaient une fois encore donné un fâcheux spectacle.

Heureusement, les rapporteurs du projet Daneo et M. Credaro s'étaient mis d'accord à peu près sur tous les articles et, circonstance bien autrement importante, la discussion révéla dès le début qu'un point était acquis, non plus seulement dans le monde de l'enseignement, mais chez les hommes d'État de tous les partis, savoir qu'il fallait largement pourvoir aux besoins de l'école et des instituteurs [1]. On ne discuta que sur la question de savoir par quelles mains il faudrait que la réparation s'accomplît; par exemple, les adversaires de la réforme proposèrent qu'on ne soumît au *Consiglio scolastico* que les écoles qui avaient eu à pâtir de l'indifférence ou de l'hostilité de leur commune : c'était reconnaître la justice de la pensée qui avait inspiré la loi. L'extrême habileté du gouvernement fit le reste. Oui, M. Credaro a tergiversé; oui, il a temporisé; oui, il a promis à demi-mot d'assez grandes concessions; mais par là il a fait passer le principe de sa loi avec une majorité écrasante : 374 voix contre 21. Son discours à la Chambre, disaient sur le premier moment les instituteurs, fut essentiellement technique, analytique, politiquement incolore; il refusa d'accepter les ordres du jour passionnés qui laissaient voir dans quelle propagande les meneurs voulaient entraîner les maîtres élémentaires; il laissa M. Luzzatti déclarer qu'il repoussait les 15 000 pétitions dites de curés, et s'en tint à montrer qu'une nation ne peut avoir de bonnes écoles qu'en y mettant le prix, ce que personne ne pouvait contester. Là-dessus on a raillé le gouvernement italien : on a dit que certains chefs d'État avaient la manie de vouloir pour leurs projets de lois l'unanimité des voix plus une; le mot est joli, mais croit-on qu'en faisant cause commune avec l'extrême Gauche, il eût simplement diminué sa majorité? Et qui l'a contraint aux concessions, sinon ceux qui avaient provoqué la défiance? D'ailleurs ces concessions se réduisent à peu près à ceci : augmentation dans les *Consigli scolastici* du nombre des membres nommés par les autorités locales, autorisation pour la commune de garder l'administration de ses écoles là où il n'y a

1. Un ancien président de la *Tommaséo* (association d'esprit conservateur, rivale de l'*Unione magistrale*), laquelle s'était prononcée contre le projet, déclara s'y rallier; M. Daneo, lui-même, est d'opinions bien moins avancées que M. Credaro.

pas plus de 25 illettrés p. 100 et où les garanties de sollicitude sont suffisantes. A supposer, ce qui est peu probable, que les assemblées locales envoient aux *Consigli Scolastici* quelqu'un des anciens tyrans de village; il est clair qu'il n'y portera pas son ancienne omnipotence; et le nombre des communes italiennes qui comptent plus d'un quart d'illettrés est assez considérable pour que leur dépossession porte coup.

Au surplus, la prudence, aussi bien que la gratitude, commande aux instituteurs italiens de ne pas mésestimer le bienfait auquel la Chambre vient de souscrire, de ne pas condamner les transactions sans lesquelles tout aurait avorté, de ne pas les déclarer provisoires avant de les avoir vues à l'œuvre. D'abord, la discussion n'a pas duré moins de huit jours (du 28 juin inclus au 6 juillet inclus); puis les concessions de M. Credaro, sans entamer le principe, ont une importance pratique : les représentants des conseils élus seront en nombre égal avec ceux du Ministère dans le *Consiglio scolastico*; les communes ne seront pas astreintes à anticiper leurs versements et l'application de la loi est renvoyée au 1er janvier, non de 1911, mais de 1912 : et, au vote définitif, la majorité a sensiblement baissé : 216 pour, 58 contre. Le projet doit être soumis au Sénat et ne lui sera porté qu'après les vacances : il ne faut pas donner à la haute Assemblée le spectacle d'une injustice qui ferait réfléchir. Puis la grosse difficulté n'est pas de faire voter la loi, mais de l'appliquer. Le projet de loi stipule que si une commune manque à ses obligations, le *Consiglio scolastico* y pourvoira : exécuter un contribuable qui ne paye pas ses impôts est facile; mettre à la raison une petite commune isolée n'offre pas non plus de grandes difficultés; mais si, dans tel département, nombre de conseils municipaux se refusent à payer, à emprunter, que fera-t-on? Ce ne sont pas seulement les instituteurs et leurs journaux qu'une foule de communes bravent depuis longtemps, c'est le Ministère en personne; car nul n'a dénoncé plus loyalement que lui les abus à corriger, et ces abus subsistent toujours; et les nouveaux projets accroissent les charges des communes. Elles s'acquittaient très mal de devoirs plus légers; s'acquitteront-elles mieux de devoirs plus lourds? Je crois qu'il ne serait pas très difficile de montrer que, même avant les projets de MM. Daneo et Credaro,

l'État était suffisamment armé contre elles; seulement, il n'agissait pas, parce que, dans beaucoup de régions de l'Italie, il n'avait pas pour lui l'opinion; se sentira-t-il davantage autorisé par elle dans ces contrées quand il en faudra venir aux mesures de coercition? L'expérience seule en décidera. Mais une application même partielle de la réforme proposée serait déjà un bienfait qui mériterait aux Chambres et au ministère la gratitude de l'Italie, l'estime de l'étranger.

Les deux projets touchent quelques autres points importants, par exemple celui des garanties assurées au personnel enseignant; ici nous retrouverions cette légèreté de main, cet art de faire les choses sans le dire, que nous avons déjà signalé : on se garde de prononcer le mot de garantie; on réserve, sans commentaire, à l'ancienneté la moitié de certaines promotions; et l'on stipule qu'en cas de déplacement d'office, le motif en sera spécifié et l'intéressé pourra recourir au Ministre qui statuera après avoir entendu la Commission consultative. — Le titre V règle l'instruction des soldats illettrés, qui devront suivre, durant chacune des deux années de service, un cours de cinq mois placé dans la mauvaise saison, fait de préférence par des militaires pourvus des brevets requis et rétribué sur le pied des deux cinquièmes du traitement afférent aux instituteurs de la localité. Ce même titre V décide que les cours du soir pour illettrés civils donneront droit à un traitement de 200 à 300 francs et les cours du dimanche à un traitement de 100 à 150 francs. Le titre VI, sur les écoles normales primaires, nous a déjà fourni des chiffres : il règle en outre certaines conditions d'admission pour élèves et maîtres; les élèves devront avoir en entrant moins de vingt et un ans; au concours pour la chaire de pédagogie, pourront se présenter, s'ils ont autrefois passé avec succès par ces écoles, les inspecteurs primaires, sous-inspecteurs primaires et instituteurs qui compteront un certain nombre d'années de bons services (*lodevole servizio*) : deux ans pour les premiers, dix pour les autres. Ce titre contient aussi quelques dispositions relatives aux classes annexées aux écoles normales pour l'apprentissage des futurs instituteurs (*scuole di tirocinio*). — Le VIIe, qui roule sur les moyens d'assurer la fréquentation de l'école primaire, rappelle que l'*Ispettore scolastico* a le droit d'employer les agents de la

force publique à la recherche des enfants que les parents n'y envoient pas; il dispose que ceux qui reçoivent l'instruction dans une école privée ou dans leur famille subiront un examen et, en cas d'insuffisance, seront inscrits d'office dans une école publique; il prévoit la création de patronages avec cantines, distribution de subsides, de vêtements, de livres, de fournitures, et en établit la composition : 4 ou 6 pères ou mères de famille y siégeront à côté des membres de l'enseignement sous la présidence de l'adjoint délégué à l'instruction publique; le Comité de patronage ne pourra, sauf dans les cas où la santé publique est en jeu, engager une dépense facultative que si les fonds mis à sa disposition viennent à s'accroître de 2 p. 100 de la dépense projetée : sage mesure qui à la fois tempérera et stimulera le zèle de ces Comités quand ils seront mis sur pied. — Le titre VIII établit des commissions et des Inspecteurs centraux qui donneront au Ministre des avis sur les programmes, sur le choix des livres scolaires, surveilleront la marche des écoles, les travaux des Inspecteurs primaires, desquels le nombre sera augmenté. Il n'y a rien là de très original; l'établissement d'Inspecteurs centraux aurait une grande portée si ces fonctionnaires menaient la vie active de nos Inspecteurs généraux, au lieu de la vie habituellement sédentaire qui justifie trop leur nom.

La partie vraiment curieuse des deux projets de loi est dans les quatre premiers titres, que nous avons pour ce motif étudiés principalement. Ils ont été d'ailleurs tous deux soigneusement mûris et le plus rapide coup d'œil montre que l'auteur du deuxième n'amende pas le premier par caprice. Quand bien même ils ne passeraient pas intégralement dans la pratique, ils feraient honneur à l'intelligence de l'Italie.

CHARLES DEJOB.

Une page d'histoire :

Mars-la-Tour.

M. Raymond Poincaré, sénateur de la Meuse et membre de l'Académie française, invité par la municipalité de Mars-la-Tour à présider les fêtes au cours desquelles a été remise la croix de la Légion d'honneur au curé de cette ville, a prononcé le discours suivant :

... Au pied de ce monument commémoratif viennent expirer, messieurs, les murmures de nos querelles intestines. Tout ici conspire à effacer nos divisions et à nous rapprocher dans une conscience plus nette de notre unité nationale : la vue du pays où se joua, il y a quarante ans, le sort de la France, la proximité des limites imposées par les armes à notre territoire démembré, la présence d'anciens soldats de 1870 et d'un grand nombre de nos frères annexés, l'ombre du passé qui semble planer partout sur les hommes et sur les choses, l'irrésistible besoin que nous éprouvons tous, en un tel jour, de nous serrer plus étroitement les uns contre les autres dans la communion d'une douleur inconsolée. Ces plaines, ces ravins et ces bois, dont la physionomie paisible est demeurée immuable, ont été les témoins d'un duel grandiose entre deux nations; ces champs fertiles ont été labourés par la mitraille et arrosés de sang; les flammes ont ravagé ces villages et ces fermes, dont les habitants vivaient alors sous les mêmes lois et appartenaient à la même patrie. De part et d'autre, il s'est dépensé, dans ces terribles combats, des trésors de bravoure et d'énergie humaine. La fortune indécise a longtemps hésité à se fixer; mais c'est sur nous que la fatalité a fini par s'abattre, et depuis lors la France est restée blessée, et les années n'ont pas guéri sa blessure.

Comment des lieux qui évoquent tant d'épisodes glorieux et aussi tant de tristesses ne seraient-ils pas pour les Français de

toute opinion et pour les Lorrains séparés de la France une incomparable station de recueillement et de méditation? Peu de sites sont mieux faits pour élever notre cœur et pour purifier nos pensées.

Ici, la génération qui avait l'âge d'homme en 1870 ravive la mémoire des nobles efforts qu'elle a accomplis pour la défense du sol natal et pour l'honneur du drapeau. Ici, les Français dont l'enfance a été, comme la mienne, bouleversée par l'invasion, font un mélancolique retour sur eux-mêmes, et, se rappelant qu'ils ont grandi dans l'espoir d'une justice réparatrice, sentent mieux que le temps passe et qu'ils n'auront pas rempli leur destinée. Ici, les jeunes hommes qui sont nés depuis nos désastres et à qui la guerre apparaît déjà, dans le lointain, sous les couleurs pâles d'un événement historique, viennent écouter la leçon des tombes et recevoir des mains de leurs aînés le flambeau qui ne s'éteint pas.

Arrêtons-nous donc ensemble, messieurs, pendant quelques instants, au souvenir de cette journée du 16 août 1870; tâchons de la revivre en esprit et d'en ressusciter une à une les heures tragiques.

Après Wissembourg, Frœschwiller et Forbach, le grand quartier général de Metz, en plein désarroi, avait successivement dressé dix plans contradictoires. Reprendre l'offensive, se replier à l'abri de la place, se retirer derrière la Moselle, se rabattre derrière la Meuse, rétrograder jusqu'aux plaines de Champagne, autant d'idées qu'on avait tour à tour adoptées et répudiées. Une sorte de panique s'était emparée du haut commandement, et l'armée de Metz, toujours magnifique et vaillante, malgré les premières défaites, voyait avec stupéfaction ses chefs suprêmes gaspiller dans l'incertitude et dans le désordre ses forces, sa bonne humeur et sa confiance.

Le 12 août, Bazaine avait été investi d'une autorité sans contrôle, qu'il avait immédiatement gâchée dans la complication de desseins variables et inachevés ou de calculs encore mystérieux. Pendant que l'armée allemande préparait, avec un admirable esprit de suite, avec une méthode impeccable, le grand mouvement de conversion qui devait l'amener bientôt sur la rive gauche de la Moselle, il semblait qu'aucune volonté ne présidât plus à la

direction de nos troupes et qu'elles fussent commandées par un hasard malfaisant.

Deux partis s'offraient à nous : nous jeter sur l'ennemi et tâcher de rompre immédiatement la chaîne, aux anneaux encore fragiles, qu'il tendait autour de nous ; ou bien, d'un geste rapide et vigoureux, échapper à l'étreinte menaçante, pour organiser, avec des éléments intacts, la lutte à l'intérieur. On était à un de ces moments où une décision, quelle qu'elle soit, mais nettement prise, vaut mieux qu'une étude trop prolongée des difficultés. A force d'irrésolution et de perplexité, on découragea la victoire et on perdit la France.

Rappelez-vous, messieurs, les incroyables négligences qui signalèrent cette anarchie : les ponts de Longeville, d'Ars et de Novéant laissés, en amont de Metz, à la disposition des envahisseurs ; et, en revanche, nos troupes paralysées dans la place par l'insuffisance des moyens de passage, les fourgons et les voitures du train immobilisés dans un encombrement lamentable, les commandants de corps attendant avec impatience des ordres qui ne venaient pas.

Le 14 août s'était livrée, sur les hauteurs de Bellecroix et de Borny, une bataille meurtrière, qui avait coûté cinq mille hommes au général de Goltz ; mais le 15, nous avions délaissé les positions que l'ardeur de notre 3ᵉ corps nous avait conservées la veille, et nous avions évacué la rive droite de la Moselle. Dans la matinée du 15, la cavalerie, qui devait éclairer la marche de notre armée en retraite, avait poussé de bonne heure vers le point où nous sommes, et la division de Forton s'était arrêtée sur le finage de Mars-la-Tour. Nos 2ᵉ et 6ᵉ corps avaient eux-mêmes gagné les environs de Rezonville et s'étaient développés, l'un au sud, l'autre au nord de la chaussée de Verdun. A Gravelotte, s'était installée la garde, superbe et frémissante. Mais l'obligation imprévue d'attendre le 3ᵉ et le 4ᵉ corps, qui s'étaient enchevêtrés aux portes de Metz, avait ralenti nos mouvements et raccourci nos étapes.

Sur ces entrefaites, l'ennemi avait traversé la Moselle, s'était glissé dans les défilés, qu'il s'était étonné de trouver sans défense, et était remonté jusqu'à la route, où s'échelonnaient nos unités. Aux premières heures de cette journée du 15 août, qui un an

plus tôt était encore remplie d'airs de fête, les batteries à cheval de la brigade de Redern s'étaient postées en vue de Mars-la-Tour, et le général de Forton avait dû se retirer devant la canonnade. L'après-midi s'était passé dans un calme apparent, et la nuit était venue, nuit de silence et d'anxiété.

Mais voici que se lève, sur ce riant plateau, le soleil du 16 août. Le matin, le long de la route de Conflans, un grand nuage de poussière s'enfuit vers l'ouest : c'est l'empereur, malade et déprimé, qui s'éloigne à jamais de l'armée de Metz.

Bazaine, sur qui repose dorénavant le sort de nos troupes, va-t-il prescrire enfin l'occupation des défilés ou précipiter la retraite? Il rapporte l'ordre de marche qui avait été donné la veille; on dresse les tentes, on dessangle les montures, et ainsi se trouve inaugurée par une première faute la série des imprévoyances qui devaient marquer la journée et nous enlever, sinon l'honneur, du moins le bénéfice du combat.

Il est neuf heures et quart. A Vionville, chasseurs et hussards se croient en pleine sécurité, lorsque tout à coup des obus sillonnent les airs et viennent tomber à quelques pas des bivouacs. Après une minute de surprise, notre cavalerie se reforme; nous reprenons Vionville, que nous avions abandonnée, et les ennemis s'évanouissent. Trompeuse disparition : au même moment, par un coup de hardiesse, qui, sans l'inertie de Bazaine, fût devenu une irréparable imprudence, le général Alvensleben débouche avec ses Brandebourgeois sur les hauteurs de Flavigny. Le maréchal peut saisir l'occasion fugitive, opposer aux contingents allemands des forces supérieures et déloger Alvensleben de ses positions précaires. Il n'en fait rien; il laisse notre 2e corps s'épuiser en des combats sans issue et les troupes assaillantes se grossir de premiers renforts.

Il n'est pas encore midi que déjà grandit, depuis l'orée des bois jusqu'à la chaussée de Verdun, le tumulte des batteries prussiennes. Vionville retombe aux mains de l'ennemi; Flavigny est occupé par les Brandebourgeois. Vainement lanciers et cuirassiers de la garde chargent-ils sur les troupes qui se sont emparées du village : ils sont décimés par les feux de salve du carré prussien, et après une héroïque et impuissante chevauchée, tournent bride dans la direction de Gravelotte. Les hussards

prussiens les poursuivent : leur effort se brise dans les champs de Rezonville, contre le front impénétrable des grenadiers déployés. Il est temps encore de vaincre, si Bazaine en a la volonté. Adossées à la voie romaine, les troupes de Canrobert vont, si les Allemands s'avisent de pousser à bout leurs avantages, prendre leurs bataillons en écharpe. Pour peu qu'Alvensleben avance, il est coupé de ses réserves, qu'il attend et qui n'arrivent pas. Il commande à ses uhlans et à ses cuirassiers une charge désespérée et voit passer devant ses yeux le spectre de la défaite.

Une heure, deux heures, deux heures et demie : à l'extrême droite des lignes françaises accourent enfin, sur le seul appel du canon et sans ordres de Bazaine, les troupes fraîches de Ladmirault. Nos batteries balayent les taillis où se tapit le régiment d'Oldenbourg et, à deux pas d'ici, messieurs, les fantassins de la brigade de Bellecourt descendent dans le Fond-de-la-Cuve, pénètrent dans les bois et culbutent les ennemis ébranlés.

Cette fois, sans doute, nous tenons la victoire et ne la laisserons plus échapper. Hélas! elle se dérobe : il est quatres heures, et avec le 10ᵉ corps allemand apparaît sur le champ de bataille le prince Frédéric-Charles. De nouveau, nous voilà chassés des bois que nous avions reconquis; nous voilà contraints de retraverser le Fond-de-la-Cuve. De toutes parts sifflent les balles et gronde le canon. Les chasseurs d'Afrique du général du Barail sortent du ravin de Grizières pour se jeter sur les batteries ennemies; la cavalerie allemande les rejoint et les déborde au nord de Mars-la-Tour. Les lanciers de la garde et les dragons de l'impératrice se précipitent à leur tour sur les uhlans et les cuirassiers prussiens. Dans une effroyable mêlée, ceux-ci repoussent les nôtres, mais, au bord du ravin de Grizières, leur poursuite est brusquement arrêtée par l'indomptable courage de nos petits fantassins.

Pendant ces engagements multiples et incertains, la division Cissey, dissimulant son approche, est venue prendre position au nord du Fond-de-la-Cuve; et lorsque les Westphaliens, que rien n'a mis sur leurs gardes, s'engagent aveuglément dans cette dépression de terrain, nos soldats de ligne et nos chasseurs à pied se démasquent et les fusillent à bout portant. Le sous-lieu-

tenant Chabal, du 57e régiment d'infanterie, s'empare, après une vive résistance, du drapeau du 3e régiment westphalien ; quatre cents prisonniers tombent entre nos mains ; les cadavres allemands jonchent les pentes du ravin ; le prince Frédéric-Charles et le général Alvensleben mesurent avec inquiétude l'étendue du désastre et s'attendent à ce que les Français achèvent, par une attaque décisive, la victoire commencée.

Mais le soleil déjà baisse sur l'horizon. Jalouses de prendre l'offensive, nos troupes ne reçoivent pas d'ordres ; et Bazaine, qui aurait pu opposer à un effectif allemand de 90 000 hommes des forces s'élevant à près de 140 000, Bazaine, hypnotisé par la crainte d'être séparé de Metz, ne tente rien pour permettre à notre armée de recueillir enfin le prix de son héroïsme.

Peu à peu le crépuscule enveloppe la plaine enfumée, d'où s'élève çà et là la plainte des blessés ; et dans la nuit tombante, sur les Français qui ne reculent pas, le prince Frédéric-Charles jette une dernière fois sa cavalerie épuisée.

Nos officiers et leurs hommes restent là, confiants, pleins d'espoir, prêts à ressaisir le lendemain l'occasion trop retardée d'un succès définitif. Mais non ! C'est bien fini ! Avant minuit, un ordre étrange et inattendu vient anéantir leurs dernières illusions. Cette route de Gravelotte à Mars-la-Tour, qu'ils ont si valeureusement disputée aux Allemands, il faut maintenant la parcourir en sens inverse, il faut tourner le dos à la Meuse et revenir sous Metz. C'est en vain que plus de treize mille Français ont été blessés ou sont morts dans cette journée épique ; c'est en vain que nous avons infligé aux Allemands des pertes supérieures. Il nous est défendu de vaincre ; il nous est ordonné de fuir...

Et, le 17 août, cette retraite imprévue livre à l'ennemi surpris la route de Conflans ; et, le 18, la bataille de Saint-Privat nous barre le chemin de Briey ; et, le 20, Metz est investie, pendant que, sous le commandement des princes royaux de Prusse et de Saxe, deux grandes armées allemandes se disposent à marcher sur Paris.

Est-il bien vrai, messieurs, que sur toutes ces choses quarante ans aient passé ? Ceux qui les ont vues croient qu'elles sont d'hier ; elles ont laissé dans leur cœur une amertume qui ne s'est pas dissipée ; elles ont imprimé dans leur esprit une marque qui ne s'effacera pas.

Et cependant, depuis quarante ans la France a vécu, et elle s'est relevée, et elle a repris confiance en elle-même, et elle a retrouvé sa place dans le concert des nations.

Fermement attachée désormais, par le cruel enseignement du passé, aux institutions républicaines et à la liberté, elle a mis son idéal dans le développement de la démocratie et dans l'accomplissement des progrès sociaux. Mais elle n'a jamais perdu de vue l'inexorable nécessité de restaurer sa puissance militaire et il n'est pas de sacrifices qu'elle ne s'impose tous les ans pour l'affermir.

Si quelques insensés sont aujourd'hui tentés de l'en blâmer, qu'ils viennent, en un jour comme celui-ci, parcourir ces champs du souvenir; qu'ils s'arrêtent devant ce pieux monument; qu'ils visitent le musée de M. le chanoine Faller; qu'ils promènent au milieu des tombes leur scepticisme et leur ironie : ils ne tarderont pas à entendre malgré eux monter jusqu'à leurs oreilles la voix des morts, que quarante ans n'ont pas étouffée, et l'air salubre de cette région arrêtera sur leurs lèvres les blasphèmes qu'ils essayeraient encore de balbutier contre la patrie.

Certes, la France veut sincèrement la paix; elle ne fera jamais rien pour la troubler; elle fera toujours, pour la maintenir, tout ce qui sera compatible avec sa dignité. Mais la paix ne nous condamne ni à l'oubli ni à l'infidélité. Nous gardons, reliquaire sacré, tous nos regrets et toute notre foi dans l'avenir.

Qui donc oserait, messieurs, désespérer des destinées de la France? Hier encore, le génie de notre race s'élançait triomphalement à la conquête de l'espace et des éléments; hier encore, dans d'audacieuses envolées, des officiers français forçaient, par leur adresse, leur énergie et leur sang-froid, l'admiration du monde. Et pendant qu'ils passaient là-haut, avec une simplicité tranquille, sur nos campagnes lorraines, ici, en bas, les cœurs battaient plus fort et les yeux se mouillaient de larmes.

Ah! messieurs, loin de nous la tentation de mêler à cette fierté patriotique des intentions provocantes ou agressives. Nous souhaitons sincèrement que ces victoires pacifiques de l'esprit français ne profitent qu'à la civilisation et ne servent que l'humanité. Mais c'est pour nous un grand réconfort et une puissante raison d'espérer que cette manifestation nouvelle de notre vitalité nationale.

Quarante ans après ses désastres, la France a conservé toutes ses vertus traditionnelles, toutes ses ressources physiques et morales, toutes ses qualités héréditaires de vigueur, d'endurance et d'entrain. Et lorsque, comme aujourd'hui, elle se retourne vers le passé, lorsqu'elle se rappelle ses exploits stériles et ses défaites imméritées, il ne peut entrer dans cette évocation ni découragement, ni humiliation, ni détresse ; et sur la tombe de ses morts, sa pensée doit être toute de confiance, d'espoir et de sérénité.

A travers les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

The Kindergarten Primary Magazine, juin 1910. — *Le « processus » de l'Américanisation à l'école et à l'école maternelle.* — Le professeur Frank Manny, de l'École normale de Kalamazoo, État de Michigan, s'occupe d'une question toujours capitale en l'Amérique du Nord. Il s'agit de la transformation en bons et loyaux Américains des immigrants et surtout de leurs enfants. Jusqu'ici, nous dit-on, on a trop essayé de communiquer aux nouveaux venus l'esprit et le goût de leur seconde patrie suivant la théorie de la « table rase », c'est-à-dire en détruisant les idées et les affinités des arrivants. Le professeur F. Manny se demande si une telle façon de procéder ne prive pas l'Amérique de beaucoup d'originalité, sinon de ressources. Malheureusement, il ne nous dit pas assez l'autre manière de s'y prendre. Il y aurait eu là, en effet, des indications probablement précieuses pour les éducateurs en face de caractères si différents et d'aptitudes si diverses.

La N. E.A. à Boston. — Le 48e Congrès de la « National Educational Association » a dû se tenir à Boston. A voir les préparatifs et l'organisation monstre de cet événement pédagogique, on se rend compte de l'importance vraiment « nationale » attribuée aux États-Unis aux questions d'enseignement.

The Elementary School Teacher, juin 1910. — *Les enfants en « retard sur leur classe » (Statistique).* — Mlle Clara Schmidt, agrégée de pédagogie de l'Université de Chicago, publie les résultats de recherches faites par elle dans trois écoles de cette ville.

L'idée de ces recherches lui a été donnée par un ouvrage d'Ayres sur le même sujet. Et en vérité le travail de Mlle Cl. Schmidt semble être surtout une vérification de celui de son inspirateur. D'après une enquête très étendue, — puisqu'elle a porté sur trente et une villes, — celui-ci concluait : 33,7 p. 100 des enfants sont plus âgés que ne le comporte leur classe.

Les résultats des observations de M[lle] C. Schmidt semblent indiquer que ce chiffre est plus élevé encore. D'où l'on peut et doit inférer qu'en général les programmes sont trop élevés pour les enfants auxquels ils sont destinés, et que, surtout, les maitres sont tentés, bien souvent, de les élever encore, et négligent d'insister suffisamment sur les connaissances élémentaires, base indispensable de toutes les autres.

⚜

EDUCATIONAL REVIEW, juin 1910. — *De l'opportunité de l'humour ou esprit.* — M. F. Treudley, de l'Université d'Athènes (Ohio), discute, avec sagacité, ce point délicat. D'abord, nous dit-il, le sens de l'humour — l'esprit en un mot, — est à la fois personnel et intellectuel. Personnel, parce qu'on nait spirituel et on ne peut le devenir; intellectuel, parce que l'esprit est le résultat d'une opération purement logique, puisque c'est le discernement — caché aux autres — du sens des situations particulières. La grande valeur de l'esprit est sa faculté de soulager la tension, qui, trop prolongée, tue. Pour être efficace, il doit, d'ailleurs, être parfaitement spontané et aussi sans amertume. S'il laisse quelque causticité blessante, il n'est plus que funeste. Les hommes publics, les prédicateurs et les éducateurs, s'ils en sont doués, le doivent cultiver comme un don des plus précieux. Mais qu'ils se gardent de son excès; la plaisanterie trop longue est vide et fatigue. La vie est une chose sérieuse, en effet, dont le but est le travail. Qu'ils se disent bien aussi que l'esprit véritable ne saurait se passer d'une certaine sensibilité réelle et facilement adaptée aux êtres présents et aux circonstances environnantes.

Bref, l'esprit est le vrai vin de la vie, pourvu qu'il soit naturel, bien fait et mesuré.

A. GRICOURT.

Hongrie.

RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES, communication de M. Armand Manteau, Budapest.

Historique. — Par suite de circonstances et de nécessités spéciales, la Hongrie a été amenée de bonne heure à créer des écoles supérieures de jeunes filles. Lorsque, vers le milieu du XIX[e] siècle, elle s'est réveillée de sa torpeur, elle a tout mis en œuvre pour affirmer son individualité. Tout d'abord elle a voulu nationaliser ses écoles et spécialement l'enseignement supérieur des jeunes filles, afin d'en faire un vrai foyer de patriotisme. Dès 1840, on voit la Hongrie s'occuper ardemment de l'instruction des jeunes filles. Les écoles supérieures créées pour elles se développèrent rapidement et, par le niveau de leur enseignement comme par leur organisation pédago-

gique, elles peuvent soutenir aujourd'hui la comparaison avec celles des pays les plus avancés. Il semble bien que cette organisation a servi de modèle à la Prusse lors de sa récente réforme de l'enseignement secondaire féminin.

Organisation nouvelle. — Toutefois ces écoles ne jouissaient pas jusqu'ici d'une autonomie suffisante. Relevant de l'autorité des inspecteurs de l'enseignement secondaire des garçons, elles ne pouvaient évoluer librement.

Tout récemment elles furent soustraites à cette autorité et placées sous le contrôle d'un inspecteur général spécial choisi par le Ministre. On s'efforça en même temps d'adapter les programmes d'enseignement aux besoins de la vie moderne et au tempérament spécial de la femme. Pour assurer plus sûrement cette adaptation, le ministère décida que les directeurs des écoles supérieures de filles se réuniraient régulièrement tous les deux ans en une conférence chargée d'étudier et de discuter toutes les questions qu'elle soulève. La première de ces conférences vient d'avoir lieu à Budapest, sous la présidence de M. l'Inspecteur général, François de Rény. Bien que le délai pour la préparation de cette conférence fût très court, presque toutes les écoles y ont pris part et ont fait des propositions fort importantes pour leur avenir. Tout d'abord, elles ont demandé leur reconnaissance légale et leur classement organique dans le cadre de l'enseignement secondaire. Quoiqu'existant sous leur forme actuelle depuis trente-quatre ans, les écoles supérieures de jeunes filles étaient régies par des arrêtés ministériels, révocables à merci par tel ou tel ministère. Dorénavant, leur organisation sera fixée d'après une loi votée par le Parlement.

Outre cette sécurité du lendemain, les délégués de la conférence ont demandé l'élargissement du cadre des écoles supérieures de filles. Le chiffre de six années, auquel se limitait jusqu'ici la durée de l'enseignement, a été déclaré insuffisant pour satisfaire à toutes les exigences de l'éducation moderne de la femme. On demande d'y annexer un cours complémentaire de deux années, comme cela existe déjà à Budapest, en vue d'approfondir et d'appliquer à la vie pratique les connaissances acquises dans les six premières années.

Programmes d'enseignement. — Les matières ordinaires enseignées dans les écoles primaires supérieures de jeunes filles sont les suivantes : 1 Religion et morale ; 2 Langue et littérature hongroises ; 3 Langue et littérature allemandes ; 4 Langue et littérature françaises ; 5 Histoire nationale et histoire universelle ; 6 Géographie ; 7 Arithmétique et géométrie ; 8 Histoire naturelle ; 9 Chimie ; 10 Physique ; 11 Economie politique ; 12 Hygiène ; 13 Etude élémentaire de la pédagogie ; 14 Chant ; 15 Dessin ; 16 Ecriture ; 17 Travaux manuels féminins ; 18 Exercices physiques — La langue et la littérature anglaises constituent une étude facultative.

On voit donc que ces écoles ne donnent à leurs élèves qu'une ins-

truction générale, sans aucun souci professionnel. Dans ces derniers temps pourtant, certains buts pratiques ont été attribués aux écoles supérieures de jeunes filles. Au sortir de la quatrième année, par exemple, les élèves peuvent entrer dans la première année de l'école normale d'institutrices; à la fin de la sixième année, il leur est même possible d'entrer de plain-pied dans la troisième année de l'Ecole normale. Enfin, c'est également de la quatrième année qu'on peut passer dans la cinquième année du gymnase de jeunes filles, qui prépare au baccalauréat et ouvre les portes de l'Université, après la huitième année d'études, pour les facultés des lettres, de médecine, l'École des Beaux-Arts et l'École supérieure de Commerce.

Personnel enseignant. — Une large place est accordée au personnel féminin. Chaque école devra compter au moins 9 professeurs titulaires dont le tiers composé d'hommes. Les nouveaux professeurs seront choisis exclusivement parmi les diplômés de l'enseignement secondaire. Les professeurs d'hygiène seront recrutés parmi les femmes pourvues du diplôme de docteur en médecine. Tous ces professeurs relèveront d'un inspecteur général nommé par le Ministre.

Notes et examens. — La conférence de Budapest s'est prononcée pour la suppression des notes et du classement des élèves, qui développent une émulation de mauvais aloi et sont une perte de temps pour les professeurs. Beaucoup d'élèves ne travaillent que pour obtenir un bon bulletin et ne goûtent pas la joie saine d'un travail fait uniquement pour l'amour de la science.

De même la suppression des examens de fin d'année est désirée à l'unanimité par le Congrès des directeurs. Le temps perdu à ces examens pourrait être employé beaucoup plus utilement à des revisions générales, et l'on épargnerait aux parents autant qu'aux élèves bien des causes de jalousie chagrine ou de vanité déplacée.

Langues vivantes. — Une part très grande est attribuée aux langues vivantes. L'allemand tient naturellement la place d'honneur, mais le français le suit de près; l'anglais est facultatif. Pour l'enseignement de ces langues, le Congrès a émis le vœu que les élèves soient classés d'après leur degré d'avancement. Les classes seront divisées en plusieurs groupes, afin de permettre aux professeurs de s'occuper individuellement de chaque élève.

E. Simonnot.

Belgique et Suisse romande.

L'École nationale, 15 juillet. — *Refus d'agréation des écoles normales provinciales du Hainaut.* — Nos lecteurs savent à quel point le gouvernement belge se montre hostile aux écoles normales publiques (communales ou provinciales) pour favoriser au contraire

de larges subventions les écoles normales privées (dirigées ou patronées par le clergé). Il vient de donner une nouvelle preuve de cette disposition partiale en refusant d'agréer les écoles normales récemment fondées par la province du Hainaut. Une telle décision viole de façon évidente la loi de 1895 sur l'enseignement primaire.

« Le gouvernement, lisons-nous dans l'*École nationale*, a-t-il réfléchi que son exemple est déplorable et pourrait être suivi? qu'il justifie d'avance la plus irréductible opposition?

« Mardi dernier, le Conseil provincial du Hainaut, réuni en session ordinaire, s'est vivement élevé contre la flagrante illégalité de la décision ministérielle. Il s'est ensuite ajourné à huitaine en signe de protestation. Au cours de la séance, il avait pris connaissance et approuvé le texte d'une lettre adressée à M. le Ministre par la Commission administrative des écoles normales provinciales et soulignant le défaut de loyauté avec lequel le gouvernement a, dans la circonstance, traité les Pouvoirs compétents de la province.

« La ville de Mons, la Ligue de l'enseignement, la gauche libérale, etc., ont aussi fait entendre de vigoureuses protestations. Voici l'ordre du jour voté à l'unanimité par la gauche libérale :

« Considérant que, non content de subsidier et d'agréer les écoles normales purement cléricales organisées par l'épiscopat ; non content de donner un caractère confessionnel à l'enseignement normal de l'Etat, le gouvernement refuse le bénéfice du droit commun de sa propre législation scolaire aux écoles normales organisées par la province du Hainaut dans un esprit de neutralité, respectueux de toutes les croyances et de toutes les convictions;

« Considérant que cet arrêté constitue un attentat à la liberté de conscience et tend à supprimer l'enseignement public et neutre, en privant les administrations libérales du droit que la loi leur reconnaît d'organiser leur enseignement et le recrutement de leurs instituteurs;

« La gauche proteste à l'unanimité contre la décision ministérielle qui refuse l'agréation des écoles normales du Hainaut et contre la politique scolaire du gouvernement en matière d'enseignement. »

❦

L'ÉDUCATEUR, 9 juillet. — *Nouveautés pédagogiques et littéraires.* — L'exemple donné par la librairie française de publier à très bon marché les meilleures productions du roman contemporain vient d'être suivi par la maison Payot et Cie, de Lucerne, qui inaugure la vente d'une collection intitulée *Le Roman romand*, à 0 fr. 60 le numéro. Trois volumes en ont déjà paru. Le premier contient deux récits d'Aug. Bachelin, *La Carrochonne* et *La Marquise;* le second, des *Nouvelles* de Philippe Monnier; le troisième, les admirables *Scènes de la Vie suisse*, d'Édouard Rod. Puis viendront *Jean des Paniers*, de Louis Favre ; *Le Journal de Jean-Louis*, d'Alfred Cérésole ; *Le Mari de Jonquille*, de C. Combe ; *Les Châteaux suisses*, de Mme de Montolieu, etc.

L'*Éducateur* exprime l'espoir que cette publication luttera avec succès contre la laide et malsaine littérature des romans-feuilletons et des livraisons à deux ou quatre sous, « œuvres de bas étage propres à pervertir le goût et le sens moral ».

H. Mossier.

Russie.

Préparation professionnelle des professeurs de l'enseignement secondaire en Russie, rapport officiel de M. Henri Barbe, professeur au lycée d'Oran. — Chargé par M. le ministre de l'Instruction publique d'une mission d'études en Russie, M. Barbe publie le résultat de ses recherches dans un rapport dont nous extrayons les principaux passages suivants.

Supériorité du personnel féminin. — « Il y a lieu d'établir une distinction complète entre la préparation professionnelle du personnel féminin et celle du personnel masculin de l'enseignement secondaire. Alors que la première fait l'objet dans tous les gymnases de jeunes filles, sans exception, de soins éclairés, la seconde est à peu près nulle. »

Comme aux États-Unis, la femme participe en Russie beaucoup plus que l'homme à l'éducation et à l'instruction première des deux sexes. Les « Gymnases » ou lycées de jeunes filles comptent ordinairement 8 années, dont les trois dernières sont consacrées à la préparation pédagogique des jeunes filles, *sans exception.* « Les familles de l'aristocratie russe estiment avec raison qu'une mère de famille a besoin, tout comme une maîtresse de classe, de qualités pédagogiques pour bien élever ses enfants. Bien plus, les familles très riches, qui font donner à la maison l'instruction à leurs filles par des professeurs des deux sexes, mettent un point d'honneur à ce que leurs enfants couronnent leurs études par l'obtention du diplôme des lycées, ce qui implique nécessairement une préparation pédagogique. »

Il y a, à cette faveur dont jouit l'enseignement des jeunes filles, diverses raisons. Les troubles révolutionnaires de ces dernières années ont ouvert les yeux aux classes dirigeantes sur les coups imprévus du sort et elles voient dans cette préparation à l'exercice éventuel d'une profession honorable une assurance contre les revers de fortune.

D'ailleurs la pénurie d'écoles primaires et d'écoles préparatoires aux lycées oblige beaucoup de mères de famille russes à donner à leurs enfants des deux sexes la première instruction. Enfin, la situation morale des maîtresses de l'enseignement secondaire est excellente dans la société russe, où leur profession est non seulement hono-

rable mais honorée. Nombreuses sont les femmes d'officiers, appartenant même à la noblesse, qui font partie du personnel enseignant des gymnases privés ou publics. A Pétersbourg et dans les grandes villes de l'empire, il n'est pas rare de trouver dans la liste des directrices de gymnases des noms de baronnes, de comtesses, de princesses, des veuves de gouverneurs généraux de provinces, de généraux et de hauts fonctionnaires.

Préparation pédagogique dans les lycées de jeunes filles. — Elle commence en 6e année, alors que les élèves ont de seize à dix-sept ans. « Cette éducation est purement théorique. En 6e année, deux heures par semaine sont consacrées à la *pédagogie de l'enfance* : soins à donner aux nouveau-nés; hygiène du corps et de l'habitation; alimentation de l'enfance; psychologie de l'enfant; développement du corps et de l'esprit; principes moraux et pédagogiques à appliquer aux petits enfants; jeux de l'enfance; premier enseignement donné par la mère et la famille; psychologie générale de l'homme; caractère des différents peuples; histoire de la pédagogie; opinion des plus éminents pédagogues; organisation des écoles Frœbel ou « jardins d'enfants ».

« Dans la classe de 7e année, deux heures par semaine sont consacrées à la *didactique* : règles didactiques appliquées aux différentes phases de l'enfance ou de l'adolescence; histoire de la didactique; méthodes d'enseignement appliquées aux différentes branches de sciences; livres scolaires; organisation des divers ordres d'enseignement et organisation des écoles.

« La 8e année est une classe purement pédagogique, consacrée entièrement à la théorie et à la pratique de l'enseignement. Chaque élève choisit la branche d'enseignement qui lui plaît. Deux heures par semaine sont consacrées aux méthodes didactiques et deux heures au perfectionnement des connaissances acquises déjà par l'élève dans la spécialité choisie par elle. Les élèves emploient le reste de leur temps à suivre les diverses classes de l'établissement pour juger des méthodes pédagogiques appliquées au cours des études, mais plus particulièrement dans les classes de 1re, 2e et 3e années.

Examens et diplômes. — A la fin de la 7e année, les élèves qui ont satisfait à l'examen de sortie reçoivent un diplôme qui leur donne le droit : 1° d'exercer dans les écoles primaires ; 2° d'enseigner dans les familles; 3° de recevoir des élèves à domicile. Les élèves de 8e année sont tenues en outre de faire en guise d'examen une classe probatoire, en 1re ou 2e et 3e années. Ce nouveau diplôme ouvre l'accès des universités ou autres hautes écoles et confère en outre le droit d'enseigner dans les quatre classes inférieures des lycées.

Enseignement supérieur féminin. — « En ce moment on assiste en Russie à une véritable fièvre de cours d'enseignement supérieur pour les jeunes filles. Si l'accès des universités a été interdit ou rendu très difficile aux femmes par les décrets de mai 1908, le gouvernement

russe a, par contre, encouragé le mouvement intellectuel féministe à s'orienter vers les carrières universitaires. A l'heure actuelle, nul État d'Europe ne possède encore, à cet égard, une organisation aussi développée que la Russie. A Saint-Pétersbourg, par exemple, il n'existe pas moins de *dix* instituts ou cours d'enseignement supérieur; on en trouve *six* à Kiew; deux à Moscou; deux à Varsovie; deux à Karkow; deux à Odessa et un à Kazan. La durée des études y est en général de quatre ans. Les élèves pourvues du diplôme de sortie ont le droit d'enseigner dans toutes les classes des établissement secondaires de filles et même — en particulier pour les langues vivantes — dans les quatre classes inférieures des lycées de garçons. On peut ajouter que la possession effective d'une langue vivante — français ou allemand — est sinon en droit, du moins en fait, obligatoire pour toute jeune fille qui se destine à l'enseignement, quelle que soit la matière qu'elle se propose d'enseigner. »

✤

Infériorité de la préparation professionnelle des hommes. — « La préparation professionnelle du personnel masculin de l'enseignement secondaire est loin de présenter les mêmes qualités que celles du personnel féminin. Il y a quelques années, les jeunes gens pourvus du diplôme universitaire leur permettant d'enseigner n'étaient nommés à un poste dans les lycées qu'après avoir fait, devant une commission spéciale, une leçon probatoire à des élèves. Cette leçon entraînait nécessairement une préparation pédagogique qui ne dépassait pas quelques mois et qui consistait à suivre dans un lycée un certain nombre de classes de la spécialité choisie par le candidat. Mais, depuis 1905, l'essor donné à l'enseignement secondaire, soit par la création de nouveaux lycées, soit par le développement de l'enseignement libre, a été tel que la demande a été supérieure à l'offre et qu'on a pris l'habitude de ne plus exiger des candidats aux fonctions de l'enseignement autre chose que le diplôme universitaire de leur spécialité, sans préparation pédagogique préalable. »

Pour remédier à ce mal, le Ministre vient de présenter à la Douma un projet de loi tendant à organiser des cours pédagogiques spéciaux et assurer d'une façon effective la préparation professionnelle du personnel masculin. Si, comme il est fort probable, ce projet est adopté, on constatera bientôt dans l'enseignement secondaire des garçons les mêmes heureux résultats que dans les gymnases de jeunes filles.

E. Simonnot.

Pays scandinaves.

VOR UNGDOM (Copenhague, Gyldendal) février 1910. — Parmi les questions intéressant *l'école en Norvège* au cours de l'année 1909, M. Otto Andersen signale celle de l'enseignement religieux. On n'y est point arrivé encore à discuter si l'école sera confessionnelle ou non ; ce que l'on demande pour le moment, c'est une réforme de l'enseignement lui-même : l'un voudrait qu'il fût essentiellement historique; l'autre qu'il ne s'occupât que de l'idée religieuse en général... L'opinion du pasteur Klaveness, très nette, est qu'il faut laisser aux familles le soin de faire de leurs enfants des chrétiens; il prévoit que l'enseignement religieux est destiné à disparaître de l'école publique. Il y était possible, lorsque le peuple entier était uni sur ce point. Maintenant, il y deviendrait une cause de conflit. — En Norvège comme ailleurs, les œuvres post-scolaires sont à l'ordre du jour. A propos de l'augmentation de la subvention accordée par l'État aux *Hautes-Écoles du peuple*, M. O. Andersen rappelle la décision prise en 1908 par le comité que présidait l'évêque Wexelsen de confier à ces écoles seules, libres mais fortement subventionnées, le soin de parfaire l'éducation de la jeunesse du pays. Ces écoles, comme on sait, sont d'importation danoise. Elles ont le double but de développer la personnalité humaine et de dispenser les connaissances pratiques nécessaires dans la vie du paysan et de l'ouvrier. Pour contrebalancer leur influence idéaliste, le gouvernement avait, au début, créé de semblables écoles à lui : aujourd'hui, les unes et les autres se sont fondues en un même esprit. Il n'y a plus de motif de maintenir cette dualité. Ces écoles officielles doivent disparaître au profit des écoles libres, celles-ci restant sous le contrôle permanent de l'administration. — M. Joh. Loft, revenant sur la question de l'enseignement religieux au Japon, cite un passage de la « C. N. S. Gazette », d'après lequel le ministre de l'instruction publique japonais, frappé du niveau de plus en plus bas de la moralité, aurait jugé indispensable d'introduire l'enseignement religieux dans les écoles, chrétien ou bouddhiste.

❦

Mars. — M. Sophus Halle, dans une étude sur les *écoles de Copenhague*, expose les trois desiderata suivants : 1° qu'il n'y ait plus d'écoles payantes, qui ont le tort de diviser les enfants d'après la fortune de leurs parents, ce qui est contraire au principe d'égalité; 2° qu'on renonce au système des classes à la demi-journée, les enfants qui viennent l'après-midi étant beaucoup moins favorisés que ceux du matin : les locaux sont moins aérés; eux-mêmes sont plus mal disposés, si même ils ne sont déjà fatigués par le travail qu'ils ont dû faire dans la matinée à l'atelier ou chez eux; 3° qu'on supprime les écoles monstres avec leurs 1 000, 1 500, 2 000 élèves : les directeurs et

inspecteurs n'y sont plus que des administrateurs sans la moindre influence pédagogique. — A propos des *écoles mixtes* M. Vilh. Rasmussen a fait une enquête dont les résultats sont réellement intéressants. Il a demandé aux enfants de l'une de ces écoles de lui écrire s'ils aimaient ou non ce système et pourquoi. Sur 219 réponses reçues, plus des trois quarts ont été affirmatives, surtout chez les jeunes filles et dans les classes les plus élevées. Les garçons, qui sont opposés, se plaignent que les filles sont trop bavardes et qu'on les punit moins sévèrement qu'eux-mêmes ; les filles, à qui l'école mixte répugne, prétextent que les garçons sont trop bruyants et emploient de vilains mots. Quant aux partisans, ils font valoir : garçons, qu'ils gagnent aux manières plus douces et plus distinguées des jeunes filles ; celles-ci, qu'elles acquièrent à fréquenter les garçons plus de liberté dans leurs allures, les uns et les autres se louent de la rivalité au travail qui existe entre eux. M. Rasmussen a adressé les mêmes questions aux parents, dont les réponses ont été sensiblement identiques à celles de leurs enfants. Quant aux maîtres qui ont été interrogés : les uns se plaignent que la discipline dans les écoles mixtes est plus difficile, que les garçons y sont moins ponctuels, que la personnalité des jeunes filles s'y développe moins facilement ; les autres, au contraire, assurent que la tenue générale y est infiniment meilleure, que le goût de l'ordre inné chez les filles exerce une heureuse influence sur les garçons, et que les qualités des uns et des autres se complètant réciproquement, l'enseignement y devient incontestablement plus fructueux... et la vie sentimentale y est certainement plus saine que dans les écoles ordinaires. — M. Joh. Jœrgensen voudrait que *les bourses scolaires* ne fussent considérées que comme des prêts que le bénéficiaire serait moralement obligé de rembourser dès que sa situation matérielle le lui permettrait.

❦

Avril. — M. Georg. Brun, en sa revue de l'Ecole dans les différents États, s'arrête plus longuement à la question de l'*Ecole et les évêques en France*. Sa conclusion est que l'enseignement de la morale civile dans notre pays est un phénomène pédagogique des plus intéressants, qu'il faut bien se garder de juger à la légère. L'école primaire française, dit-il, très estimée par la très grande majorité des parents, répond aux besoins de l'esprit français : irréligieuse et anticléricale, elle n'est point antireligieuse. — M. le bibliothécaire Raph. Meyer insiste sur l'importance des *bibliothèques d'enfants*, telles qu'elles existent en Amérique. Non seulement il importe de donner de très bonne heure le goût de la lecture, mais il faut enseigner à se servir des livres. Il cite comme exemple la bibliothèque de Pittsburg, merveilleusement installée et tellement fréquentée, surtout les jours de mauvais temps, que les locaux sont déjà insuffisants. — M. Chr. Jensen dit qu'il faut multiplier les *colonies de plein air* pour permettre aux enfants des ouvriers entassés dans les quartiers malsains de respirer et de se

fortifier, et que l'on doit profiter de ce séjour à la campagne pour y faire des leçons de choses vraiment fructueuses. — M. Christensen-Dalsgaerd reprend la question *des droits de l'État sur les enfants.* Il est d'avis que l'enfant appartient à la famille, tout comme le fruit appartient à l'arbre. Enlever l'enfant à ses parents pour lui imposer une éducation factice, c'est cueillir le fruit avant la maturité. Si les enfants ont le droit à la nourriture, aux vêtements, à l'instruction, à l'éducation, ils ont aussi le droit de recevoir celle-ci là où ils appartiennent; c'est le devoir des parents de la leur donner. L'État n'a d'autre mission que de s'assurer qu'ils n'y manquent pas. Avant d'être dressé comme citoyen, l'enfant doit devenir un homme, et c'est dans la famille et par la famille qu'il le devient; l'État ne fait que des machines.... La liberté de l'enseignement n'existe de fait que pour les riches : cela ne devrait pas être dans une société démocratique.



VERDANDI (Stockholm, Lar Hœherbergs forlag), 1910, I. — A propos du cours de modelage de Mlle Anna Lindmann, Hanna Brett fait remarquer avec beaucoup de bon sens que *le modelage à l'école* ne peut être de quelque utilité que s'il va de pair avec l'ensemble de l'enseignement : il faut d'abord apprendre à voir, si l'on veut savoir représenter. — Andr. Sch. Steenberg, à la réunion d'octobre 1909 de la Société pédagogique, prit *la défense du livre contre l'enseignement oral*, à la condition toutefois qu'on enseigne aux enfants comment il faut lire pour tirer d'un livre tous les profits qu'il contient.

LÉON PINEAU.

Revue de la Presse.

Revue des Deux Mondes, 1er juin. — A. Gazier, *L'École primaire et les évêques constitutionnels sous le Directoire.* — C'est un curieux chapitre de l'histoire de l'enseignement libre; car, par « école primaire », il faut entendre ici les écoles privées fondées par les évêques constitutionnels, et non les écoles de l'État. Tolérées par le gouvernement directorial, ces écoles libres subsistèrent jusqu'à l'heure où la rentrée des émigrés, puis la conclusion du Concordat réduisirent à l'effacement les prêtres républicains.

❦

La Revue, 1er juin. — H. Poincaré, *La Morale et la Science.* — M. Poincaré a traité cet hiver, devant l'auditoire des conférences organisées par le périodique *Foi et Vie*, la question des relations de la Science et de la Morale. On a ici la reproduction de cet entretien dont voici la conclusion : « Il n'y a pas et il n'y aura jamais de morale scientifique au sens propre du mot; mais la science peut être, d'une façon indirecte, une auxiliaire de la morale; la science largement comprise ne peut que la servir; la demi-science est seule redoutable; en revanche, la science ne peut suffire, parce qu'elle ne voit qu'une partie de l'homme, ou, si vous le préférez, elle voit tout, mais elle voit tout du même biais; et ensuite, parce qu'il faut penser aux esprits qui ne sont pas scientifiques ».

❦

Mercure de France, 1er juin. — J. de Gaultier, *La Morale et l'enseignement de la Morale.* — A rapprocher de l'article de M. Poincaré. M. J. de Gaultier se préoccupe surtout des maîtres de tout ordre que leurs fonctions mettent aux prises avec le problème ardu de l'enseignement moral et passe rapidement en revue les tentatives qui, dans ces dernières années, ont été faites pour le résoudre.

❦

Revue politique et parlementaire, 10 juin. — G. Montanus, *La nouvelle loi sur l'Enseignement primaire en Prusse.* — Cette longue et consciencieuse étude sur la loi promulguée le 28 juillet 1906 et mise en vigueur le 1er avril 1908 fait voir que si cette loi « réalise un certain progrès au point de vue purement administratif, d'autre part elle renforce les tendances bureaucratiques et affirme le principe confessionnel avec la dernière énergie, conformément à l'esprit réactionnaire qui domine depuis si longtemps dans la politique prussienne ».

Revue Universitaire, 15 juin. — A. Balz, *Chronique du mois.* — A. Balz examine dans cette chronique les décrets sur les équivalences. A son gré, la protestation des représentants des agrégés est légitime au point de vue de la forme. Quant au fond, A. Balz est manifestement avec ceux qui souhaitent voir tomber les barrières par lesquelles l'accès de l'enseignement supérieur était à peu près interdit aux primaires. Signalons les dernières lignes de cet article : « Une bonne moitié des élèves de nos lycées et de nos collèges échappe, dès maintenant, aux disciplines des lettres anciennes. Et toutes les discussions qui s'engagent ou se poursuivent autour du décret sur les équivalences se ramènent, en définitive, à cette question : La précellence des humanités est-elle inséparable du monopole du baccalauréat? »

Bulletin de la Société générale d'éducation et d'enseignement, 15 juin. — Ce numéro contient le compte rendu de l'assemblée générale du 25 mai dernier. On y trouve le texte de deux rapports importants, celui de M. le chanoine Crosnier sur le recrutement des instituteurs libres, et celui de M. Reverdy sur les enfants exclus des écoles publiques (affaire des manuels d'histoire et de morale). Ce ne sont pas documents à négliger.

L'École nouvelle, 18 juin. — *La Fête du chant à l'école.* — Le jeudi 2 juin, à l'Hôtel de la Ligue de l'Enseignement, une fête du chant scolaire a été organisée par les Ecoles normales d'institutrices et d'instituteurs de la Seine. Un compte rendu de M. Cornuel dit tout le succès qu'a obtenu cette fête. Il est suivi du texte d'une allocution prononcée par M. Devinat et où est mise en lumière la vertu éducative du chant. M. Devinat estime que le chant est trop négligé dans nos écoles, pense qu'il faut réagir contre cette indifférence et préconise l'emploi de la méthode galiniste.

L'Éducation, juin. — H Schoen, *Les nouveaux cours de morale sexuelle en Allemagne.* — Tableau intéressant de ce qui a été fait jusqu'ici en Allemagne pour organiser cet enseignement dont, nous autres Français, nous ne méconnaissons pas l'utilité, ni même la nécessité, mais que, par une timidité qui n'est pas sans danger, nous avons négligé d'introduire dans les établissements d'éducation. — A la fin de son article, M. Schoen indique que l'on a des raisons d'espérer que nos hésitations vont bientôt prendre fin.

Revue de l'enseignement des langues vivantes, juillet. — A. Pinloche, *Nos colonies de vacances en Allemagne.* — Cette année, pour la troisième fois, le Club de Conversation allemande et italienne (Siège social : 18, rue Fourcroy, Paris) a dirigé sur l'Allemagne deux Colonies

de vacances composées d'élèves des classes supérieures des lycées de garçons et de filles, de quelques maîtres et maîtresses de l'enseignement primaire et secondaire, et de deux boursières de l'Association philotechnique de Paris. Tout s'est passé le mieux du monde; les colonistes ont reçu partout le meilleur accueil et ils se félicitent du profit qu'ils ont fait non pas seulement pour la connaissance de la langue, mais aussi pour l'intelligence de la vie étrangère.

❦

La Révolution française, 14 juillet. — A. Aulard, *Napoléon et l'Instruction publique.* — Quoiqu'on ait beaucoup écrit sur ce sujet, dit M. Aulard, il est encore en partie nouveau, c'est-à-dire en partie inconnu. C'est après avoir puisé aux Archives nationales et aux diverses sources, tant manuscrites qu'imprimées, qu'on peut consulter sans quitter Paris, que M. Aulard se propose d'étudier d'abord la période qui s'étend de l'an VIII à l'an X, puis celle qui est comprise entre l'an X et 1808, pour terminer par la période (1808-1814) où fonctionna l'Université impériale.

❦

La Revue, 15 juillet. — Ch. Duffart, *L'Étude des langues étrangères.* — Cet article a surtout pour objet de faire ressortir les avantages de l'Échange international des enfants, tel qu'il a été organisé par le Dr Toni-Mathieu.

❦

Revue scientifique, 23 juillet. — A. Broca, *Principes d'éducation physique et d'hygiène scolaire.* — Dans cette conférence, faite à la Sorbonne le 21 avril 1910, M. Broca fait ressortir que l'éducation physique ne doit pas être confondue avec l'entraînement sportif, qu'elle doit être lente et progressive, qu'elle ne doit pas, ce qui est le but des sports et des lendits, faire appel à l'amour-propre.

M. P.

Bibliographie.

La Vie du Langage, par Albert Dauzat. Paris, Colin, 1910.

M. Albert Dauzat a entrepris de vulgariser la linguistique et il veut rendre accessibles, sinon au grand public qui préférera longtemps, — ou toujours — aux problèmes scientifiques, le moindre des scandales, du moins aux curieux des choses littéraires, des principes qui règlent l'évolution du langage. L'an dernier, je signalais, ici même, un livre : *La langue française d'aujourd'hui*, dans lequel il étudiait comment se fait une langue, comment, en particulier la nôtre s'était constituée. Aujourd'hui, ce n'est plus la langue française qu'étudie M. Albert Dauzat. Il considère la question sous un aspect plus général. Il essaye « de résumer et de synthétiser les principaux phénomènes qu'offre l'étude des langues ». Ces phénomènes peuvent être répartis en quatre catégories : phénomènes mécaniques, psychologiques, sociaux, littéraires.

Les phénomènes mécaniques consistent dans la transformation des sons par la parole. M. Dauzat passe en revue les causes et les influences qui produisent les modifications de sons, et il montre qu'elles « s'opèrent en dehors de la volonté des individus », suivant de véritables lois. Les principes posés, il examine les changements phonétiques eux-mêmes et il en marque la diversité. Ces deux chapitres sont peut-être les plus importants, sinon les plus attrayants. M. Dauzat a réussi à y condenser et parfois à mettre au point les résultats obtenus par la science depuis plus de vingt ans.

Dans la seconde partie, il étudie les phénomènes psychologiques, c'est-à-dire les modifications introduites, non plus dans des sons, mais dans les mots. Il montre qu'il est actuellement impossible de formuler des lois suivant lesquelles se modifient la forme ou le sens des mots. Quand on a signalé le rôle joué par l'analogie et par l'association des idées dans l'évolution du langage, on a dit tout ce qu'on sait de certain; il faut renoncer, par exemple, à décider si les modifications opèrent consciemment ou inconsciemment. L'exposé de ces principes est éclairé par deux chapitres où sont étudiés les changements de sens et les changements de forme.

Les phénomènes mécaniques relèvent de la physique et de la physiologie, en même temps que de la linguistique, les phénomènes psychologiques de la psychologie. Dans l'étude de la troisième caté-

gorie, les phénomènes sociaux, c'est à la sociologie que le linguiste aura recours. Ainsi sera-t-il aidé à comprendre comment les langues luttent entre elles et sortent, de ces conflits, victorieuses ou vaincues, comment se sont formés les patois et les argots, comment les langues nationales se sont développées, et ont exercé ou subi des influences extérieures ou intérieures. Étant donné l'état de la sociologie, on comprend que le linguiste n'ait pas encore donné une grande étendue ni apporté beaucoup de certitude à cette partie de la science linguistique. Les pages qui lui sont consacrées par M. Dauzat soulignent l'intérêt passionnant que présenterait une pareille étude. L'ouvrage se termine par une analyse des phénomènes littéraires, c'est-à-dire des modifications introduites dans le langage sous l'influence de l'écriture, de l'école, de l'érudition, de la littérature.

Le sujet traité par M. Dauzat dans ce volume était ardu. Il nécessitait un appareil scientifique assez compliqué. Il a droit à notre gratitude pour avoir su, dans les parties les plus abstraites, atteindre constamment à la clarté. Les linguistes ne se soucient pas, en général, d'être entendus des profanes; leur langue est parfois pittoresque; parfois aussi elle est obscure à force d'être technique. Peut-être trouveront-ils M. Dauzat trop limpide; mais les lecteurs lui sauront gré d'avoir avec tant de bonne grâce, mis à leur portée les résultats d'une science, intéressante entre toutes. Les maîtres de tout ordre trouveront, je crois, dans ce livre, comme dans *La Langue française d'aujourd'hui*, de quoi ajouter un commentaire attrayant et utile aux leçons de grammaire et aux explications de textes.

M. Roger.

Manuel bibliographique de la littérature française moderne (fascicule I : xvie siècle; fascicule II : xviie siècle), par G. Lanson. Paris, Hachette.

Il y a eu en France un long divorce entre la littérature et l'érudition. L'érudition, la plupart de nos grands écrivains du xviie siècle l'ont ignorée ou dédaignée, et, après eux, il s'est formé une tradition d'indifférence un peu méprisante qui prévalait encore il y a un demi-siècle. Mais, depuis lors, les choses ont bien changé. La connaissance littéraire aujourd'hui, comme le dit M. Lanson, ne peut exister sans un exercice critique et une base historique. Les programmes des examens et concours universitaires sont là pour faire sentir cette vérité à ceux des étudiants de lettres qui se laisseraient aller à la perdre de vue ou seraient tentés de la méconnaître; et il est certain que les conditions du travail se sont modifiées, non seulement pour les *scholars*, mais même pour les simples lettrés qui continuent, sans intérêt professionnel, de cultiver notre littérature.

Malheureusement, dans cet ordre d'études ainsi renouvelées, on ne disposait jusqu'ici que d'un outillage incomplet et défectueux. Tandis que le *Manuel de bibliographie historique* de M. Langlois est depuis

tantôt dix ans entre les mains des étudiants en histoire, les étudiants de lettres, jusqu'à l'an passé, ne pouvaient se servir que de très insuffisants répertoires de bibliographie; il leur manquait « les moyens d'aller eux-mêmes aux textes et documents, qui sont les matériaux de l'histoire littéraire et par lesquels on se fabrique une connaissance de première main ».

C'est cette lacune que M. Lanson a voulu combler en rédigeant le *Manuel* dont deux fascicules ont déjà paru et qui sera poursuivi. Ce travail, bien qu'il ne correspondît ni à son éducation littéraire ni à son goût, il s'est décidé à l'exécuter parce que, professeur, il tenait à fournir à ses élèves la meilleure préparation qu'il conçoit, « parce que personne ne le faisait, et qu'il fallait enfin que cela fût fait ».

Avec un tel dessein, M. Lanson n'a donc pas prétendu présenter un travail original de science bibliographique, mais plutôt une bibliographie choisie et, dans son choix, nous dit-il, la règle de l'utilité des étudiants a été sa grande règle. Aussi ne cache-t-il pas que cette bibliographie est incomplète et que chaque lecteur « pourra y trouver du trop et du manque ». Mais, ajoute-t-il, « cet outil créé, il sera facile, à d'autres ou à moi, de l'améliorer ».

Il y a apparence, en effet, que cet ouvrage, comme tous les ouvrages de même nature, n'est pas exempt d'erreurs ni d'omissions. Cela, tout compte fait, n'importe guère; à supposer qu'on y puisse trouver des défectuosités de détail, il reste qu'il présente un ensemble déjà très soigné et très riche. Mais surtout il faut être reconnaissant à M. Lanson de l'initiative qu'il a prise : grâce à lui les jeunes gens qui, après avoir quitté les bancs, voudront étendre et approfondir leur connaissance de la littérature française, sauront désormais où s'adresser.

M. P.

❦

Anthologie des prosateurs français contemporains. — Tome I : *les Romanciers* (1850 à nos jours), par G. Pellissier. Paris, Ch. Delagrave.

M. Georges Pellissier nous donne aujourd'hui le premier volume d'une *Anthologie* qui en comprendra trois : après les romanciers, les historiens, mémorialistes, écrivains et orateurs politiques; enfin, les critiques littéraires, critiques d'art, moralistes, philosophes, écrivains et orateurs religieux, écrivains scientifiques.

Coquet, illustré d'autographes, léger malgré l'abondance de la matière, ce volume n'est pas moins séduisant que ses aînés. S'il était difficile de faire un choix parmi les poètes, il est plus difficile encore, sans conteste, d'en faire un parmi les romanciers. Car leur pensée n'est pas fragmentaire, et ils demandent qu'on veuille bien les laisser parler jusqu'au bout, avant de les juger. Quand on a fini de lire la masse énorme de livres qui représente la production de cinquante années, on n'a rien fait, si on n'a choisi. Que faut-il prendre et que

faut-il laisser? Pourquoi ceci, et non cela? Quelle place réserver aux chefs-d'œuvre que tous sont censés connaître? Quelle place accorder aux jeunes gloires, celles d'aujourd'hui, celles de demain?

Ces délicats problèmes, que la confection d'une Anthologie pose à chaque instant, M. G. Pellissier les a fort bien résolus. Une préface, très simple et très claire, ajoute un lien aux différents extraits, que la chronologie des auteurs ne suffirait pas à unir pour la satisfaction de l'esprit. Des notices rapides rappellent la vie et l'œuvre de chaque écrivain, et préparent le lecteur aux pages qui suivront. Mais le plus grand mérite est d'avoir su discerner l'essentiel d'une manière ou d'un talent. Quiconque aura lu « A Yonville », « Emma et le curé Bournisien », et le « Festin », retrouvera suffisamment Flaubert, s'il le connaît par ailleurs; ou prendra de lui une idée exacte, s'il ouvre l'Anthologie précisément parce qu'il ne le connaît pas. « La Mort de Coupeau », « L'Émeute », de *Germinal*, et « la Guerre », de la *Débâcle*, permettent de comprendre ce qu'est le roman naturaliste, et ce qu'a voulu faire Zola. — La qualité remplace la quantité : c'est ce qui constitue à la fois la difficulté du genre et le mérite du recueil.

P. H.

Blaise Pascal (Etudes d'histoire morale), par Victor Giraud. Hachette, 1910.

Les livres sur Pascal abondent et ces vingt dernières années en ont vu paraître plusieurs qui ont marqué dans le développement de la critique pascalienne. Celui de M. Victor Giraud n'est inférieur à aucun pour le talent, et je n'en vois guère qu'il ne surpasse par la rigueur de la recherche, par le caractère scientifique de l'information et du raisonnement.

Ce n'est pas que les huit chapitres intitulés : *la Philosophie de Pascal, l'Accident du pont de Neuilly, Pascal et nos contemporains, Pascal et les Pensées, Pascal a-t-il été amoureux? un nouveau Manuscrit du discours sur les passions de l'amour, Jacqueline Pascal, l'Évolution religieuse de Pascal,* soient hérissés d'érudition. Écrits pour le grand public et publiés, en partie, dans la *Revue des Deux-Mondes*, ils dissimulent, au contraire, sous une forme toute littéraire et sobrement élégante, ce qu'ils impliquent de documentation exacte, de travail critique, de scrupuleuse discussion. La finesse et la force de la dialectique, la pénétration du goût et l'élévation du sentiment, la gravité et la vigueur du style, voilà les rares qualités qui doivent faire distinguer, au milieu des livres de ce temps-ci, les *Études morales* de M. Victor Giraud.

Le public des connaisseurs faisait, il y a quelques années, l'accueil le plus flatteur à *l'Essai sur Taine*, aujourd'hui parvenu à la quatrième édition. Mais, quelque mérite qu'il pût offrir, l'*Essai sur Taine* n'exprimait pas tout le talent et toute la nature de M. Victor Giraud.

Il étudie Pascal depuis près de vingt ans; il a fait des *Pensées* et des *Opuscules* son livre de chevet : on comprendra que, sur un tel sujet, incorporé, en quelque sorte, à tout son être, ce critique de ait donné sa mesure et touché, par endroits, à la perfectio

Erne

La jeune Athènes. Une démocratie en Orient, par Beitsch. Paris, Plon-Nourrit.

Ce livre est d'un historien plus que d'un archéologue, d'un observateur des hommes et de la vie plus que d'un poète, d'un esprit précis et sagace plus que d'un artiste. Peut-être est-ce là sa faiblesse; c'est en tout cas sa curieuse originalité.

L'auteur ne fut pas un de ces touristes pressés qui, dociles esclaves des itinéraires Cook and son, s'en vont faire aux lieux historiques une rapide croisière et rapportent sur leur carnet de voyage des impressions, des croquis, des jugements presque toujours superficiels et banals et où manque, plus souvent encore que l'originalité, la sincérité. M. B. a séjourné un an à Athènes; il a regardé longuement, attentivement, autour de lui; son livre est le résultat d'observations répétées et contrôlées.

Il ne fut pas non plus, si peu que ce soit, le dévot pèlerin qui s'achemine vers les lieux consacrés l'âme prête à vibrer, émue à la seule pensée de contempler les vestiges augustes du passé. Les temples en ruines, les colonnes brisées, les statues mutilées, les paysages chargés d'histoire n'ont point touché sa sensibilité ni donné le branle à son imagination. Il a trouvé le décor de Salamine « étriqué et presque ridicule ». Il s'amuse, avec une discrète ironie, des voyageurs exaltés qui, depuis Chateaubriand jusqu'à M. Maurras, se sont agenouillés pieusement devant les ruines sacrées de l'Acropole. Pour lui, il nous confie qu'il a eu beau « fouailler sa pensée et racoler ses souvenirs classiques », les pierres ne lui ont pas parlé. Peut-être est-ce sa faute. Les pierres ne parlent que lorsqu'on sait leur donner une voix. Pour les émouvoir, il faut s'y efforcer, et, sans se lasser, fût-on Amphion ou Orphée, longuement jouer de la lyre. Si M. B. avait fait un plus grand effort de méditation et de recueillement, s'il avait su se déprendre, aussi bien que de ses souvenirs classiques, d'un certain préjugé anti-universitaire peu digne de son juste esprit, peut-être aurait-il vu à la fin les Grâces s'animer et lui sourire, et de ce sourire quelque chose aurait embelli les pages de son livre.

Mais pourquoi reprocher à M. B. de n'avoir pas fait le livre que, délibérément, il n'a pas voulu faire? C'est la « jeune Athènes » qui l'a intéressé et qu'il s'est proposé de peindre; c'est la rumeur des vivants, non la voix des morts qu'il a écoutée. Le portrait qu'il nous trace de la petite démocratie grecque est vif, coloré, et, autant qu'on en peut juger, exact et même pénétrant. M. B. excelle à saisir le geste significatif, le détail révélateur du caractère. Dans les visages, les atti-

tudes, les vêtements, tout l'aspect pittoresque de la vie extérieure, il [illegible] fait découvrir les sentiments et les pensées. Il nous conduit sur [illegible] du Zappeion, le soir, à l'heure de la flânerie; c'est là [illegible] les evzones, les marchands de koulouri et de pis-ta[illegible] » ou décrotteurs, une des originalités d'Athènes; c'est [illegible] élégantes s'exhibent, maniérés, attifés à la mode parisien[illegible] pénétrer avec lui dans les pâtisseries, où le beau mon[illegible] agréablement ses trois péchés mignons : coque[illegible] bavardage. Une autre fois, sa promenade nous condui[illegible] bourgeois ou chez un boutiquier, dans le « monde » ou dans les faubourgs. Et il se trouve qu'après avoir ainsi regardé vivre et s'agiter toute cette foule bigarrée, c'est la société et l'âme grecques que nous avons comprises et pénétrées.

M. B. est plein de sympathie pour le petit peuple; il loue sa sobriété, son endurance, son ingéniosité, sa politesse, sa complaisance : vertus fortes et vertus aimables. Il estime moins la bourgeoisie, cosmopolite, prétentieuse, sans sagesse et sans traditions, plus occupée à paraître qu'à être, cependant fière de son pays et rêvant pour lui une glorieuse résurrection. Il nous intéresse aux efforts de cette petite nation qui veut renaître, aux difficultés qui heurtent son ambition, à la disproportion de ses rêves et de son pouvoir, aux déceptions qu'inflige à son amour-propre et à ses aspirations la politique des puissances. Certes, il ne nous cache pas les défauts du Grec, et plus d'une fois, en le lisant, on se souvient d'Aristophane et du bonhomme Démos. Mais il met aussi les qualités en plein relief, et l'impression qu'il a voulu nous laisser est, tout compte fait, favorable.

Ajoutons que cet ouvrage est fait de main d'ouvrier, mérite rare aujourd'hui. M. B. aurait pu nous donner tout simplement le journal de ses impressions. Il a pris la peine de faire un livre, c'est-à-dire de choisir, de composer, d'écrire. Il conduit sa pensée avec fermeté; il parle une langue claire, vive, serrée, de bonne tenue, avec parfois un rien de recherche. Il y a dans cette forme si soignée une probité et une élégance littéraires tout à fait dignes d'éloges.

Francisque Vial.

❦

La psicologia del fanciullo normale ed anormale con speciale riguardo alla educazione (Premio Ravizza), par E. Formíggini-Santamaria, Modena, E. Formíggini, 1910.

Mme Formíggini-Santamaria étudie la psychologie de l'enfant, normal et anormal, par rapport à l'éducation. Sous le nom d'anormaux, elle n'entend pas les anormaux proprement dits, les impulsifs, et les indisciplinés; mais seulement ceux qu'elle appelle les inintelligents : idiots, imbéciles, retardataires. Elle se limite à dessein, pour plus de précision. Ceci posé, elle analyse les éléments constitutifs de l'âme enfantine dans leur formation progressive : les sensations et les

perceptions, l'attention, la mémoire et l'association des idées, la formation des concepts, le jugement, le raisonnement, etc. Et l'intérêt essentiel de son travail est la comparaison qu'elle institue sans cesse entre les enfants qui jouissent pleinement de leurs facultés et les déshérités. Les maîtres trouveront là non seulement des observations curieuses, mais de très utiles enseignements sur la façon dont il convient d'adapter l'éducation à des facultés qui se développent mal ou qui se développent tard. C'est autre chose qu'une étude livresque, autre chose même qu'une enquête de laboratoire; c'est le fruit d'une expérience attentive et dévouée, qui s'est exercée sur des classes, moins encore pour le plaisir de les connaître, que par le désir de les améliorer. Constater qu'il y a des enfants anormaux, dresser des tableaux et des statistiques, donner les résultats de travaux spéciaux sur des « sujets » exceptionnels, c'est fort bien. Mais montrer comment on peut tirer parti des défauts même, pour vaincre des difficultés qui seraient invincibles, si elles étaient mal prises : voilà qui est encore mieux.

Nous avons eu occasion de signaler, ici même, un précédent ouvrage de Mme Formíggini Santamaria : *l'Instruction populaire dans les États pontificaux* (*1824-1870*). Cette fois, ce n'est plus le point de vue historique qui l'occupe; c'est l'observation directe, et ce sont, on le voit, les résultats pratiques. Elle n'a pas moins bien réussi. On trouve dans son nouveau livre la même abondance d'information, et la même sûreté de méthode. Le prix Ravizza, destiné à récompenser, au concours, le meilleur travail pédagogique, lui a été décerné : et c'est justice. Cette *Psychologie* vient prendre bonne place dans la série d'ouvrages italiens qui paraissent sur la matière, et dont la plupart sont fort distingués.

Paul Hazard.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
Louis Chuit.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.

Nlle série. Tome LVII. N° 9 15 Septembre.

REVUE Pédagogique

Une femme moraliste au XVIIIe siècle :

Mme de Puisieux.

« Les femmes en France se sont aperçues que le bel esprit était de leur sphère, autant que de celle des hommes, et elles sont entrées en lice avec eux. » C'est le Suisse Béat de Muralt qui faisait cette remarque, vers 1695. Et, en effet, dès les dernières années du règne de Louis XIV, on peut compter un grand nombre de femmes de lettres. Elles s'essayèrent dans presque tous les genres, poésie, théâtre, roman, mémoires, etc. ; il en est un pourtant qu'elles semblent avoir considéré comme un domaine réservé : malgré le goût si décidé du XVIIe siècle pour les peintures de mœurs et les analyses du cœur humain, on ne voit guère de femmes qui aient eu l'ambition d'être moralistes. On peut, il est vrai, rappeler la galerie de *Portraits* de Mlle de Montpensier et le recueil de *Maximes* de Mme de Sablé ; mais il faut songer que ce sont moins des œuvres personnelles que des pages d'album, comme nous dirions, ou, si l'on veut, des archives de salon. — Pour rencontrer une femme qui moralise, il faut aller jusqu'à Mme de Lambert, dont les *Réflexions sur les femmes* et les *Avis à son fils et à sa fille* ne furent publiés qu'en 1728. Lorsque

Mme de Puisieux, en 1749 et 1750, donna ses *Conseils à une amie* et ses *Caractères*, elle était donc une des premières de son sexe qui entrât dans cette voie. Rien qu'à ce titre elle a droit à un souvenir.

Si l'on songe en outre que la femme du XVIIIe siècle n'est guère jugée que d'après les grandes dames, les actrices et les courtisanes, qui seules sont restées en vue, on estimera peut-être qu'il y a quelque intérêt à faire connaissance avec une femme de condition moyenne et de fortune médiocre, à savoir comment elle vécut, quels furent ses sentiments et ses idées. Si mince que puisse être le talent de Mme de Puisieux, ses confidences, ses remarques, ses réflexions ne sauraient sembler tout à fait indifférentes à l'historien des mœurs.

I

Que son nom de fille ait été Darsant ou d'Arsant (car on trouve les deux orthographes), sa famille, en mettant les choses au mieux, n'appartenait qu'à la petite noblesse; elle n'était pas riche non plus : « Mon père, nous dit Mme de Puisieux, m'ayant laissée orpheline à l'âge de deux ans, il n'y avait pas d'apparence que la fortune qu'il me laissait devînt meilleure. » A certains indices, on serait tenté de croire que Mme Darsant, restée veuve, n'eut pas grand souci de la première éducation de sa fille. En tout cas, elle se hâta de la mettre au couvent de Port-Royal, l'y oublia jusqu'à sa dix-septième année, et, lorque la couventine lui revint, n'eut plus d'autre idée en tête que de lui faire faire un grand mariage. Avec une jolie figure, une taille noble, « un air haut », des talents (elle dessinait et touchait du clavecin), Marie-Madeleine Darsant était « faite pour plaire aux hommes »; et elle prend soin de nous en informer elle-même, pour que l'on n'en ignore. Aussi le rêve de sa mère faillit se réaliser. Un prétendant riche et titré ne tarda pas à se présenter. Parents, amis, pressaient la jeune fille de l'accueillir; elle l'évinça. Ce prétendant, à vrai dire, était plus que quinquagénaire; mais son âge ne fut pour rien dans son mauvais succès : Marie-Madeleine, dont le cœur était libre, voulait seulement, nous dit-elle, avoir le loisir, après le couvent, de jouir un peu de sa liberté.

Pourtant elle ne resta fille que fort peu de temps et épousa

bientôt M. de Puisieux, avocat au Parlement de Paris. Ce fut peut-être un mariage d'amour; ce pouvait être du moins une union heureuse. De Puisieux n'avait que quelques années de plus que sa femme et il semble qu'il ne manquait pas d'aisance. « Dans la première année de mon mariage, dit Mme de Puisieux, j'étais adorée de mon époux..., contente de mon état et de ma fortune. » Mais cette félicité ne dura guère. Après la naissance d'un premier enfant, le mari négligea sa femme d'abord, puis la trompa, et l'accord du ménage fut rompu. Ces aventures ne se passaient pas que dans le grand monde et étaient alors devenues très fréquentes, même dans la classe moyenne. Des gens chagrins, causant avec l'avocat Barbier, se déchaînaient contre Louis XV, parce qu'il avait pris une maîtresse; « Qui n'en a pas? » leur répondait Barbier, sans s'émouvoir.

Par représailles, Mme de Puisieux se désintéressa donc très tôt de son ménage et commença à se dissiper : « Je fais des dettes, avoue-t-elle; l'esprit d'arrangement ne me domine pas. » Après s'être désintéressée de ses soins de maîtresse de maison, elle ne tarda guère à se détacher de son devoir d'épouse et s'engagea avec Diderot dans une liaison qui dura cinq années.

En faisant choix de son ami, il est certain qu'elle n'écouta ni la vanité, ni l'intérêt. A cette heure, au commencement de 1745, la réputation n'était pas encore venue à Diderot; il travaillait à des besognes obscures dans une équipe de littérateurs où figurait de Puisieux qui avait renoncé à plaider et s'était mis aux gages des libraires. De plus, brouillé avec son père, n'en recevant plus aucun subside, obligé de subvenir aux besoins de sa femme et des deux enfants qui lui étaient nés, Diderot devait alors se trouver très à court d'argent. Cela soit dit pour dissiper l'impression que pourrait laisser le passage où Mme de Vandeul, la fille du *philosophe*, nous a parlé des amours de son père et de Mme de Puisieux, et où celle-ci ne nous apparaît que comme une femme exigeante et intéressée.

Le témoignage de Mme de Vandeul, suspect par son origine même, contient des erreurs matérielles manifestes et ne saurait être accepté qu'avec réserve. Pourtant, si l'on ne peut croire que Mme de Puisieux ait mêlé de la cupidité à son roman, il paraît vraisemblable que la gêne l'obligea à recourir à la bourse de

Diderot. Dans leur liaison, le fâcheux argent joua un rôle et c'est par là, plus que par des motifs d'ordre sentimental, que la rupture fut amenée. Voilà du moins ce qui nous semble ressortir de demi-confidences que Mme de Puisieux a laissé échapper. Dans le second volume de ses *Caractères*, paru en 1751, quand Diderot s'était déjà éloigné d'elle, on lit les lignes suivantes : « D*** se justifie de ses mauvais procédés pour madame de..... en disant du mal de cette dame. Il couvre son *avarice* et son ingratitude sous les prétendues fautes qu'elle a faites. » Elle revint une autre fois à la charge et l'*Avant-Propos* d'un de ses derniers ouvrages[1] contient une allusion transparente au vulgaire motif qui avait amené le dénouement de ses amours.

Désenchantée après cette épreuve, elle résolut de rester libre de tout engagement : « J'aurai, écrivait-elle, des savants et des beaux-esprits près de moi, et je puiserai dans leurs conversations et dans leur société des lumières, mais c'est tout ce que j'accorderai à leur mérite. » Il semble bien qu'elle s'est tenu parole : elle avait été coquette, mais elle gardait un fond de fierté qui la défendit de devenir galante et elle se flatta que la réputation littéraire la consolerait de la perte de l'amour.

Ses débuts comme écrivain avaient été provoqués et encouragés par Diderot. Elle a conté d'assez bonne grâce comment il la décida, sans avoir besoin de beaucoup la presser, à publier ses *Conseils à une amie* (1749). Ce petit ouvrage ayant fait son chemin, elle donna, presque immédiatement après, le premier volume des *Caractères* (1750), que le second volume suivit aussitôt. Mais, sa liaison avec Diderot s'étant ébruitée, on crut ou l'on feignit de croire, on dit en tout cas qu'il avait tenu la plume pour elle. Non sans amertume, elle revendiqua alors la propriété qu'on lui contestait et annonça avec quelque forfanterie que, « par la continuation de ses travaux littéraires », elle contraindrait le public à revenir de son erreur.

Par malheur, elle se faisait illusion sur les ressources de son talent. Lorsqu'elle fut privée des conseils de Diderot, elle ne produisit plus que des « pauvretés », comme le dit rudement un des rédacteurs de la *Correspondance* de Grimm. Elle eut beau s'évertuer, écrire roman sur roman, elle ne retrouva plus cette

1. *Les Mémoires d'un homme de bien*, 1768.

vivacité aisée, ce tour facile, cet air d'agrément, qui avaient fait accueillir ses premiers essais.

Un moment, elle fut sur le point d'abandonner la partie : très affectée par des échecs, où elle ne voyait que des injustices, elle quitta Paris et, pendant quelques années, vécut en province dans une retraite où elle n'éprouvait plus, dit-elle, que l'amour du repos. Mais elle fut ramenée sur la scène, peut-être par les instances de quelques amis, plutôt par un nouvel accès de l'incurable maladie d'écrire. Sa rentrée fut du moins honorable et les *Réflexions sur les défauts et ridicules à la mode* (1761) ne sont pas à mépriser et obtinrent quelque succès. Le tort de ce livre, c'est d'avoir engagé Mme de Puisieux à récidiver; les romans qu'elle fit imprimer ensuite justifient trop la malice que lui décocha l'abbé de La Porte en l'enveloppant d'éloges d'une galante exagération : « Les ouvrages de morale, écrivait-il, par lesquels Mme de Puisieux a signalé ses premiers pas dans la carrière littéraire, lui ont acquis une gloire qu'elle n'a pu perdre par ses romans. »

Quand elle posa enfin la plume, la cinquantaine était venue. Il s'en fallait que ses livres l'eussent enrichie : « A quoi, écrivait-elle en 1765, m'ont servi mes inutiles soins?... Personne ne m'a été utile. J'ai demandé des grâces sans en obtenir; j'ai eu l'apparence de quelque crédit sans effet; j'ai eu des distractions sans fruit. » La vieillesse arrivée, qu'allait devenir la pauvre femme déçue dans ses espérances de fortune littéraire? Cette question, elle se la posa sans doute avec angoisse. Heureusement, ses amis, d'un zèle jusque-là si tiède, la tirèrent d'embarras. Nous savons qu'elle obtint un logement au château de Vincennes et sans doute aussi une pension.

C'est à Vincennes que Mme Roland la vit vers 1780. A l'en croire, Mme de Puisieux faisait alors un personnage assez déplaisant et ridicule : « Mme de Puisieux, passant pour l'auteur des *Caractères* qui portent son nom, conservait à soixante ans, avec un dos voûté, une bouche dégarnie, les petits airs et les prétentions dont l'affectation ne se pardonne guère, même à la jeunesse.... Sa conversation n'annonçait pas plus d'esprit que ses travers ne montraient de jugement. Je compris qu'il était possible de faire de la raison pour en montrer, sans en user beaucoup pour soi-même. » Il est bon, croyons-nous, de se

souvenir, en lisant ce portrait, que la jeunesse juge d'ordinaire les vieilles gens à la rigueur. Mais, tout en n'accordant point que Mme de Puisieux ait « fait de la raison pour en montrer », tout en restant persuadé qu'elle eut à ses débuts de la spontanéité et de la sincérité, il nous paraît aussi assez vraisemblable que l'âge rendit plus marqués certains de ses travers et que ses prétentions s'accusèrent en raison même de ses insuccès et de ses déboires.

On ne peut au reste se défendre d'un sentiment de pitié indulgente, quand on songe qu'elle survécut plus de vingt-cinq ans à son rêve de célébrité. Son dernier livre avait paru en 1768; nous ignorons la date exacte de sa mort; mais nous savons qu'elle ne survint qu'après 1795. Cette année-là, en effet, la Convention inscrivait Mme de Puisieux, pour une somme de deux mille francs, sur la liste des gens de lettres auxquels une pension était accordée. Voici en quels termes elle est mentionnée dans le décret : « la citoyenne Puisieux, auteur de quelques *Lettres* ». Ainsi, on lui donnait le morceau de pain dont elle avait besoin, mais on lui laisait voir en même temps dans quel oubli elle était tombée.

II

Cet oubli, on peut assurément l'y laisser sans nul dommage pour les lettres françaises. Mais, en feuilletant ses ouvrages, nous ne cherchons pas des preuves de son talent; nous ne songeons à y recueillir que des indications sur les mœurs et l'opinion de l'époque où elle a vécu; si elles ont de la sincérité et de l'exactitude, il nous suffit.

Quand Mme de Puisieux écrivit ses *Conseils à une amie* et ses *Caractères*, elle touchait à peine à la trentaine; un peu de gêne, une liaison qui s'était rompue sans grand déchirement, ne pouvaient avoir assombri son humeur. L'épreuve de l'insuccès n'est pas encore venue; son caractère n'a reçu aucune teinte de chagrin ou d'amertume. Son esprit non plus n'a pas pris de pli : si elle vit dans un cercle de littérateurs et de philosophes, elle ne s'est pas entichée de leurs idées, n'a point épousé leur systèmes. Il lui paraît que les hautes spéculations ne conviennent pas à une jeune femme et quand, d'aventure, elle touche à des questions

épineuses, elle se hâte de s'en excuser : « Je m'aperçois que voilà un morceau bien grave pour une femme. Changeons de discours.... » Aussi, malgré quelques passages d'un tour un peu paradoxal et qui semblent surtout des exercices de virtuosité littéraire, on peut dire qu'elle n'a pas de prétention ni d'infatuation. Chez elle, point d'âpreté satirique : « Il faut s'amuser des ridicules, les censurer sans amertume, et tâcher surtout de les éviter. » Point d'ambition réformatrice : si on lui demande à quoi servira son livre : « A rien, répond-elle, qu'à m'amuser, vous et les autres; je veux écrire, et je veux qu'on me lise; mais je ne prétends corriger personne. » Avec de pareilles dispositions, n'y avait-il pas des chances pour qu'elle fût sincère?

Ajoutons qu'elle ne se trouvait pas mal placée pour bien voir. Sa condition moyenne lui assure une certaine indépendance, dont elle s'est félicitée et qu'elle paraît goûter; et, à cet étage de la société, mitoyen entre le peuple et les grands, d'où elle distingue les plus hauts et les plus bas degrés de l'échelle à une distance qui n'échappe pas au regard, elle est préservée de ce qui fausse la vue des gens qui vivent dans un monde trop fermé, cercle aristocratique, coterie philosophique ou cénacle littéraire.

Ce qui nous prévient encore en faveur de la justesse de son observation, c'est qu'elle l'a surtout appliquée à ce qu'elle pouvait le mieux connaître, au rôle des femmes dans le monde et dans la famille. Nous pouvons donc examiner sans défiance les images qu'elle nous a tracées de ses contemporaines.

Suivant Mme de Lambert, les hommes qui, naguère, avaient appris des femmes « la douceur des mœurs, la délicatesse des sentiments », commençaient, dans les dernières années du règne de Louis XIV, à oublier « cette fine galanterie de l'esprit et des manières ». Mais cet oubli paraissait encore la marque d'une « éducation négligée ». Après la Régence, ce n'est plus d'une décadence de la galanterie qu'il s'agit : on a, en vérité, perdu tout sentiment de respect pour les femmes. Et c'est là ce que Mme de Puisieux indique avec le plus d'insistance, comme un trait dominant de la vie mondaine de son temps : « Rien n'était si gênant autrefois que la galanterie et la politesse : les hommes s'en sont défaits; les femmes se sont accoutumées peu à peu à une sorte de liberté qui n'est pas fort respectueuse, mais dont

elles s'accommodent faute de mieux. On ne dit plus en tremblant à une femme qu'on l'aime; cet aveu ne fâche plus; et souvent on leur manque de respect avant qu'elles se soient aperçues qu'on les aimait. »

Si le savoir-vivre s'en est ainsi allé, on aurait tort d'en accuser les hommes seuls; lorsqu'on les traite avec peu d'égards, les femmes doivent songer qu'elles ont à s'en prendre à elles-mêmes. Dans les réunions, quel est leur divertissement favori? Jouer. Combien en voit-on qui, « depuis quatre heures qu'elles sortent de table, jusqu'à dix qu'elles s'y remettent, ne quittent pas le jeu ». Et, ce qui est pis, c'est qu'il n'en est presque aucune qui se fasse scrupule de tricher : « Les hommes devraient se garder de jouer avec les femmes pour deux raisons : la première, qu'on n'ignore pas et qu'on peut dire, c'est qu'elles jouent mal; et la seconde, qu'on n'ignore pas davantage, mais que l'on ne dit point, c'est qu'elles sont friponnes.... Les hommes, qui ont leurs raisons pour perdre au jeu avec les femmes, feraient donc beaucoup mieux de leur ouvrir leur bourse sans formalité.... Il y a des joueuses traîtresses, qui font espérer, en commençant une partie, des choses dont elles ne se souviennent plus après, et qui laissent perdre à un homme des sommes considérables, sans que cela tire à conséquence pour elles. » Après ce manège, comment seraient-elles admises à exiger qu'on leur témoigne des respects?

Leur langage, comme leur tenue, autorise les libertés et même les audaces. Il y a des honnêtes femmes qui, pour cause, ne consentiraient jamais à avoir un amant. Oui, mais elles font assez entendre qu'il ne leur déplaît pas d'être soupçonnées d'en avoir plusieurs. La lecture des brochures nouvelles, des romanciers à la mode, Prévost, Marivaux, Crébillon fils, marque sa trace dans leur conversation, et le ton de la pudeur est perdu : « Le ton des honnêtes gens ne devrait point varier. Il en était un jadis pour les femmes dont il ne leur était pas permis de s'écarter, celui de la pudeur; je ne sais ce qu'il est devenu, à moins qu'il ne se soit réfugié chez les Ursulines et chez les filles de Sainte-Marie. Qu'il y reste; on n'en a plus que faire dans le monde. Nos mœurs demandent un autre langage. »

De telles allures, loin de provoquer les empressements des

hommes auprès des femmes, les en ont de plus en plus éloignés : « Ils rougissent presque de paraître avec elles ; et à l'exception d'une main qu'ils leur tendent d'un air nonchalant, elles ont à peine une attention de leur part. » Bien plus, ce n'est pas la complaisance seule, mais l'amour même qui a disparu avec le respect. Dans l'histoire de la société française, où les belles aventures sentimentales et romanesques avaient naguère tenu tant de place, on compte alors en effet quelques années durant lesquelles toute passion semble éteinte et toute sensibilité tarie. On sait que d'Argenson s'inquiétait de ce qu'il appelait « une paralysie du cœur ». Et ce mal, Mme de Puisieux en fait l'analyse, non sans finesse : « Jamais, dit-elle, les hommes n'ont eu les passions moins fortes.... On adore le plaisir, mais on aime ses intérêts. La jalousie, cette frénésie si insensée, cède au repos.... Il serait presque inutile de renouveler les défenses contre les duels. Les Français sont devenus pacifiques dans la société et les femmes si sages qu'on n'entend plus parmi nous raconter que des aventures galantes où l'on ne fait point répandre un sang précieux à l'État. Les femmes ont pris le noble parti de faire des heureux, et les hommes, prudents, se contentent de l'être. »

Ces liaisons, où l'âme n'avait plus de part, auraient pu, à défaut de noblesse, offrir du moins quelque douceur ; mais non ; Richelieu a fait école : il a mis à la mode la méchanceté en amour et c'est par là qu'on relève la fadeur de ce commerce d'où la passion, la tendresse et le respect sont exclus : « Il faut qu'un homme, pour être à la mode, trompe, fourbe, médise, calomnie toutes les femmes, qu'il en séduise de fort sages pour les abandonner sans remords et publier ensuite leurs bontés. »

On ne saurait s'étonner que le monde fût ainsi gâté, quand on voit ce qu'est devenue la famille. Fonder une famille est une expression qui n'a plus cours, parce qu'elle représente une idée presque étrangère à la société de ce temps. Les mariages se bâclent, c'est la règle. Un jour, le futur époux est présenté et, en moins d'un mois, le mariage est proposé, arrangé et conclu. Pourquoi y mettre plus de temps et de façons ? Ce n'est plus pour vivre ensemble qu'on se marie. La cérémonie faite, chacun va de son côté : le jeu, les visites, la toilette, en attendant quelque intrigue, occupent tout le temps de la nouvelle épousée,

et le mari retourne à ses plaisirs anciens ou en cherche de nouveaux. Tel est le train des ménages ordinaires; les autres, les bons, paraissent des exceptions, non pas honorables, mais risibles : « Si l'on a de la tendresse pour son époux, il est décidé qu'on se donne un ridicule dans le monde de la montrer. » Les femmes qui se sont mis en tête d'attendre de la fidélité sont vite averties qu'on les juge encore plus niaises que naïves. Voyez comment un père parle à sa fille qui se plaint d'être trompée par son mari : « Mon père... me répondit que, quand j'aurais plus d'usage du monde, je verrais qu'on ne s'embarrassait pas de ces bagatelles-là; qu'une femme ne prenait pas garde à la conduite de son mari... qu'un homme n'avait pas moins d'honneur pour avoir quelque intrigue et aimer toutes les femmes hors la sienne. »

Je remarque aujourd'hui qu'il n'est plus de bon air
D'aimer une compagne à qui l'on s'associe.
Cet usage n'est plus que dans la bourgeoisie.

C'est La Chaussée qui parle ainsi dans son *Préjugé à la mode*, joué en 1737. Moins de quinze ans plus tard, Mme de Puisieux nous montre que la bourgeoisie elle aussi a rompu avec « cet usage » gothique. Ce sont bien en effet des intérieurs bourgeois qu'elle nous décrit en une page où l'on voit comment, en même temps que sa dignité, la vie de famille a perdu son charme : « Autrefois on se rassemblait dans les familles : une joie décente et vive présidait aux repas; on y chantait de jolies chansons, de jolis *duo*; on y jouait des instruments qui pouvaient s'apporter à table; on voyait dans les yeux d'un père le plaisir qu'il ressentait d'avoir une fille aimable et bien élevée; le fils, enchanté de trouver dans sa sœur des talents, n'allait pas chercher en mauvaise compagnie des amusements qu'il trouvait sans risque chez lui. Un mari découvrait dans sa femme, en la voyant souvent, des agréments qui l'attachaient de plus en plus et, trouvant du plaisir où elle était, ne songeait pas à en aller chercher aux dépens de sa fortune et souvent de sa santé. Ce temps n'est plus.... Une fille apprend à jouer du clavecin et à chanter, parce qu'il faut bien occuper la jeunesse : elle se marie, il n'est plus question de ses talents; à peine sa voix sert-elle à marmotter quelques couplets de l'opéra-comique ; ses instruments servent

d'ornement dans un cabinet.... Elle se lève plus ou moins tard : la matinée se passe à donner quelques ordres dans sa maison et à une toilette qui ne rend pas plus jolie pour être très longue; deux heures sonnent, elle se met à table, dîne froidement; après le dîner elle fait un triste reversi ou un ennuyeux piquet; le soir, elle va à l'Opéra ou aux Boulevards, revient souper, joue souvent après souper et se couche. Voilà la vie ordinaire des femmes de Paris. »

Bien que Mme de Puisieux se borne le plus souvent à envisager ce qui intéresse particulièrement la vie des femmes, il lui arrive pourtant de faire des observations plus générales. Quelques-unes de ses remarques sur l'aristocratie de son temps nous paraissent valoir qu'on les retienne.

Elle a très bien vu comment la famille patricienne, à cette époque, se renouvelait mal, commençait à s'épuiser et à être atteinte de déchéance physique : « Les familles n'ont jamais été moins nombreuses que depuis quelques années : elles se bornent à un ou deux enfants. Serait-ce l'effet de l'antipathie des gens mariés? Il n'y a plus que les femmes de province et, à Paris, les femmes du commun qui aient beaucoup d'enfants et qui les fassent sains et bien conformés. Dans les maisons titrées à peine voit-on un rejeton sur la santé de qui on puisse compter. »

En même temps que la race s'étiole, la fortune des grandes maisons fond et se dissipe; le goût du luxe ruine les nobles et l'habitude de faire des dettes et de ne pas les payer les déconsidère peu à peu : « Le faste entraîne dans des dépenses excessives; pour y suffire on altère ses fonds; tous les ans on doit davantage, et insensiblement on parvient à avoir plus de dettes que de fonds et de probité. »

Ce patriciat, si brillant naguère, et qui maintenant a perdu sa vigueur et la beauté de son sang, qui est diminué dans ses biens, n'a point souci de se relever par les mérites intellectuels. Les Grands sont ignorants pour la plupart : « Rien n'est si rare que de voir des hommes constitués en dignités s'occuper des sciences et prendre les heures qu'ils pourraient donner au repos pour les employer à l'étude. »

Et pourtant la noblesse, à mesure que diminue la distance qui la sépare du commun, affecte de s'en distinguer davantage. Ses services militaires suffisent, à son gré, pour consacrer sa supré-

matie. Mais on commence à remarquer qu'elle est mal venue à faire blanc de son épée : durant les années pacifiques du ministère de Fleury, cette épée n'a guère eu l'occasion de sortir du fourreau. Les gentilshommes sont braves, dit le public, soit; mais, quand leur bravoure n'est pas d'usage, pourquoi demeurent-ils dans un loisir inutile? « Faut-il qu'après s'être montrés des hommes pendant deux ou trois campagnes ils achèvent leur vie au rang des femmes? Car ils en sont là. Les femmes passent leurs jours à leurs toilettes et au jeu et les officiers avec elles. » C'est en effet vers ce temps que l'on voyait des colonels plus experts en broderie qu'en topographie ou en balistique. — Sans contester la bravoure de la noblesse, on se prend donc à penser qu'il lui faudrait d'autres titres pour conserver le premier rang dans l'État; et Mme de Puisieux, qui ne se pique en aucune façon d'être réformatrice, ne fait sans doute qu'exprimer une opinion qui gagne peu à peu, lorsqu'elle entrevoit un avenir où l'aristocratie de la naissance serait remplacée par l'aristocratie du travail et de l'esprit : « Laissons, dit-elle, à chaque état ses prérogatives; c'est à la noblesse à fournir des héros; c'est à l'état mitoyen à fournir les gens de lettres et les savants.... Permettons à ceux qui ont des noms connus de s'en contenter et laissons aux autres le soin de faire sortir et connaître les leurs. Je ne vois à tout ceci qu'une chose à craindre, c'est que l'avantage ne soit du côté des derniers; tant de gens de rien s'illustrent, tant de Grands s'obscurcissent, que l'esprit pourrait bien à la fin s'élever sur les ruines de la noblesse. »

III

Mme de Puisieux, nous l'avons vu, s'est quelque part défendue d'être grave; ailleurs elle avoue qu'elle ne creuse point ses idées : « Il est moins important à une femme qu'à un homme d'aller loin. S'il est permis d'être superficiel, c'est à nous. » Après avoir recueilli quelques-unes de ses remarques, nous ne chercherons donc pas dans ses livres des considérations ou des vues. Cependant il est des sujets sur lesquels elle ne pouvait éviter de faire au moins des réflexions rapides et peut-être est-il utile de les noter comme des indices de ce que pouvaient sentir et penser les femmes de sa condition et de son moment.

En un passage, où l'on ne voit pas trace d'ironie, elle déclare qu'elle est bonne catholique. Croyons-la sur parole. « Tenez-vous-en à la religion de vos pères ; vous ne pourriez y renoncer sans accuser leur discernement et sans offenser leur mémoire. » Ainsi lui parlait la vieille amie qui l'endoctrinait, à l'heure où elle allait quitter le couvent. Elle a suivi ce conseil : nous voulons dire qu'en dépit de ses relations avec un mécréant comme Diderot elle resta attachée aux pratiques extérieures et s'interdit toute attaque contre la foi traditionnelle. Mais cela ne signifie pas qu'on puisse trouver en elle le zèle catholique, la spiritualité chrétienne, ni même le sentiment religieux. L'empire des convenances, toujours si puissant sur les femmes, la maintient dans le respect des formes : mais il est vrai que, pour elle, ces formes sont vides ; elle n'y met rien de son esprit ni de son cœur.

Les vertus, dont elle se passe, et dont elle croit pouvoir se passer, sont précisément celles que le christianisme fait siennes. Ne lui parlez pas du pardon des injures : « On doit se ressouvenir du bien et du mal que l'on nous a fait.... Si l'ingratitude marque peu d'âme, l'oubli des injures marque peu de cœur. » — L'humilité, qui naît du repentir des fautes commises, lui paraît au moins inutile : « Si toutes les femmes, qui ont eu des aventures, avaient l'air humble, on verrait bien des yeux baissés. Je pense qu'elles feront mieux de cesser d'être folles et de conserver le même air qu'elles avaient auparavant. » Quant à regarder l'humilité comme un mérite, alors que l'âme n'y est pas contrainte par le souvenir des fautes passées, c'est à quoi elle se refuse avec beaucoup de vivacité : « Prêchera qui voudra l'humilité ; cette vertu est proscrite chez moi.... Soyez modeste, mais point d'humilité ; c'est la manie des idiotes. » Voilà qui fait assez voir que ce qu'elle retient du christianisme est purement extérieur, qu'il ne donne à sa vie ni une règle ni un but : au reste, elle a dit expressément que les voies du salut ne sont plus celles où elle marche : « C'est la crainte de ce monde, et non pas de l'autre, qu'il ne faut point perdre de vue. »

A la félicité céleste elle substitue le bonheur en ce monde comme objet de la destinée humaine. L'eudémonisme pratique était alors dans l'air et Mme de Puisieux n'avait pas manqué de lire Fontenelle : elle-même nous dit qu'elle a goûté ses leçons.

Ce ne sont pourtant pas les mêmes qu'elle a données. Elle ne pense pas, comme lui, qu'il ne s'agit que de calculer et que la sagesse « doit toujours avoir les jetons à la main ». S'il ne faut pas, à son sens, s'efforcer d'atteindre une perfection chimérique, si le sage se garde de mettre sa félicité à se rendre impassible, — tout en prenant de la vie l'amusement qu'elle peut offrir, — il ne laisse pas de la considérer comme un exercice. En d'autres termes, le renoncement n'est pas le principe de la sagesse; mais, pour être sage, c'est-à-dire heureux, le calcul ne suffit pas; il faut être capable de vertu. Resterait donc à savoir comment Mme de Puisieux entend la vertu. Mais en vain lui en demanderait-on une définition en forme : il est même à croire qu'elle ne se mit jamais en peine de serrer la question d'un peu près. Cependant, à des traits épars, on s'aperçoit que de sa conception de la vertu elle n'évinça jamais l'effort sur soi-même et, en une certaine mesure, le désintéressement. A son gré, en effet, nous devons obéir à l'honneur, quand il s'agit de nous-mêmes, et à ce que nous appellerions la solidarité, quand nous participons à la vie sociale. Ce dernier point surtout paraît lui tenir au cœur; elle y revient à plus d'une reprise et, sur ce sujet, sa pensée s'est exprimée avec une fermeté qu'on voudrait sentir plus souvent chez elle : « On ne naît pas pour soi seul. Nous sommes faits pour les autres et les autres pour nous. Ce n'est pas l'homme qu'on recherche, ce sont ses facultés; s'il n'était bon à rien, il vivrait et mourrait ignoré. C'est parce qu'il pense, qu'il parle, qu'il agit, qu'on veut qu'il remplisse son sort; qu'il soit utile, et qu'il ne se fasse pas dire ce que l'on disait à un certain empereur : *Abandonne donc ton sceptre comme tu fais ton devoir* ».

Sur la question de la nature de l'homme, comme sur celle de sa destinée, Mme de Puisieux ne tient pas compte des enseignements de l'Église. Nulle part elle n'a attaqué le dogme du péché originel, mais il est évident qu'elle ne croit pas à la chute : « Ce n'est point, dit-elle, la nature qui est corrompue, ce sont les mœurs et l'éducation.... L'on s'en prend à la nature des vices de la jeunesse; c'est vouloir faire un crime à l'auteur d'un bon ouvrage si ses lecteurs n'ont pas le sens commun. » C'est à ce point de vue qu'elle se place pour présenter sur l'éducation des critiques et des aperçus, qui ne sembleront pas sans quelque

mérite, surtout si l'on songe que l'*Émile* ne devait paraître que douze ans plus tard.

A ses yeux, le père et la mère doivent être les premiers et les véritables éducateurs : aussi déplore-t-elle vivement de les voir se dérober à cet office : « Il faudrait commencer par étudier les penchants, les goûts, les passions de votre fils... comment apprendre à connaître un jeune homme, quand on le tient perpétuellement loin de soi? » — Si du moins les parents prenaient soin de ne mettre près de leurs enfants que des gens qui fussent capables et dignes de les remplacer; mais gouverneurs et gouvernantes sont engagés à l'aventure; on trouve qu'il est trop difficile et trop délicat de les choisir. Reproches trop fondés et justifiés par une foule d'exemples : que l'on se souvienne seulement de cet Andoche Gaillardet, « extravagant, imbécile, ignorant, libertin et hypocrite », qui fut le gouverneur des frères d'Argenson. Ce n'était pas une exception fâcheuse, mais plutôt un spécimen de l'espèce.

Ainsi négligés ou même gâtés pendant la première éducation domestique, garçons et filles ne sont point amendés par l'éducation en commun. En général, elle commence pour eux vers la douzième année. Et alors « les jeunes gens perdent leur temps aux collèges.... Ils se perfectionnent dans une langue qui ne leur sert à rien et ils y prennent des principes de religion dont il ne leur reste pas le moindre vestige quand ils ont dix-huit ans ». Pour les filles, après avoir passé d'ordinaire six années au couvent, elles en sortent « pétries d'orgueil, de vanité et de superstitions ».

Après le collège, c'est l'Académie où un garçon n'apprend qu'à « monter à cheval, faire des armes et être libertin ». — Les filles, à la sortie du couvent, font leur entrée dans le monde sous la conduite de leurs mères. Parlons plus juste : les mères ne guident pas leurs filles; elles ont pour unique souci de les mettre en montre : « On va commencer par vous répandre.... Les spectacles, les promenades, les fêtes à Paris, à Versailles, ne se passeront point sans vous. On vous montrera tant qu'en six mois vous serez aussi vue, aussi remarquée que si vous n'aviez pas perdu une partie de votre vie au couvent ». — Puis, sans tarder, vient l'heure du mariage. L'épousée est presque une enfant; le mari souvent est « plus étourdi qu'elle ». Le résultat se laisse

aisément prévoir : « A peine a-t-on atteint l'âge de dix-huit ans qu'on se trouve à la tête d'une maison qu'on ne gouverne point. Le besoin des réflexions arrive longtemps avant l'âge d'en faire et le temps où l'on en fait ne vient quelquefois jamais. »

Ces critiques faites, Mme de Puisieux n'a pas senti l'ambition d'esquisser des projets de réformes et elle s'en est tenue à quelques indications. L'éducation qu'elle conçoit et qu'elle souhaite devrait être une *éducation libérale* : c'est le nom qu'elle lui donne et qui, pris dans le sens où elle l'entendait, parut sans doute assez nouveau. Elle engage le père de famille à ne rien négliger pour devenir l'ami de ses enfants : « Il y a tant de moyens excellents de faire goûter le bien aux jeunes gens que je serai toujours étonnée qu'on n'emploie que celui qui les y contraint, qui ne le leur fait point aimer, je veux dire les châtiments. L'éducation libérale les proscrit presque entièrement. » — Autre idée, nouvelle aussi, et dont l'application devait bien longtemps se faire attendre : elle voudrait que la morale fît l'objet d'un enseignement exprès et qui occuperait, dans les études, une place essentielle : « Les jeunes gens sont parjures, menteurs, infidèles, calomniateurs, souvent pis, faute de savoir bien ce qu'il faut être. Il serait essentiel que les premières leçons des enfants fussent des leçons de probité.... J'invite quelque honnête et habile homme à nous faire des éléments de morale à l'usage des enfants. » C'est particulièrement aux garçons qu'elle songe en ce passage; mais on retrouve les mêmes préoccupations, les mêmes tendances dans ce qu'elle nous dit sur l'éducation qui lui paraît convenir aux filles : « Une occupation continuelle; des plaisirs pour récompenser les progrès; de l'éloignement pour la galanterie. Par les occupations multiples on les instruit et on les accoutume à être seules; par les plaisirs, on les encourage; et par l'éloignement à la galanterie, on les rend aussi heureuses que les femmes peuvent l'être. Point de couvent, encore moins d'études frivoles; leur mettre de bonne heure entre les mains d'excellents livres de morale pour former leurs mœurs. »

Grâce à cette culture nouvelle, les femmes se relèveraient sans doute aux yeux de l'autre sexe qui, avec quelque prévention, mais non pas tout à fait sans motifs, les considère comme inférieures. Au gré des hommes, elles n'ont point de portée dans

l'esprit : « Les hommes ont si mauvaise opinion de l'esprit des femmes qu'ils nous font des livres à part, des méthodes particulières, comme l'on fait aux enfants des catéchismes à leur portée. » Ils ne jugent pas plus favorablement de leur caractère : « Je crois qu'ils nous accuseront encore longtemps d'indiscrétion, de caprice, de frivolité, d'inconstance, etc. » Et pourtant, entre les deux sexes, il n'y a point d'inégalité naturelle : « Les femmes ne sont-elles pas de la même pâte?... Si elles avaient les mêmes points de vue, qu'on ne leur eût pas ôté tout sujet d'émulation, on les verrait peut-être se disputer l'honneur d'égaler ceux qui en font si peu de cas et peut-être les surpasser. » Les femmes sont donc fondées à se plaindre de la place qui leur est faite dans l'organisation sociale; mais c'est surtout par la mauvaise éducation qu'elles reçoivent, par la faiblesse qui en est la conséquence, qu'elles se trouvent mises en posture désavantageuse : « Nous avons le germe de toutes les vertus qui sont en eux (dans les hommes); mais, soit défaut d'éducation, soit faiblesse de notre part, ce germe ne produit rien en nous. » — Cependant, voici que quelques femmes songent à se tirer de l'infériorité où le sexe fort les range et prétendent conquérir l'égalité : Mme de Puisieux ne demande pas mieux que de les approuver : « Les hommes ne sont que ce que nous les avons faits; et, s'ils ont pris de la supériorité, c'est que nous avons bien voulu la leur laisser prendre. Je ne sais si mon cœur me trompe, mais il me dit qu'ils n'étaient pas destinés à nous imposer la loi, et l'expérience m'apprend qu'ils l'auraient peut-être reçue, si les femmes d'autrefois avaient eu autant de fermeté et de résolution qu'il y en a dans quelques-unes d'à présent. » Voilà un langage qui sent son féminisme, comme nous dirions. Mais Mme de Puisieux ne parle pas longtemps sur ce ton. C'est comme par hasard qu'elle élève ainsi la voix et, peu après, elle ajoute : « Le joug est donné; il faut s'y soumettre. »

Il faut en effet noter chez elle la facilité avec laquelle, tout en distinguant assez bien les erreurs et les travers de son époque, elle ne laisse pas de s'en accommoder. — Que l'on compare son œuvre à celle de Mme de Lambert : on s'aperçoit tout de suite qu'elle appartient à une génération qui a dans l'esprit plus de largeur, plus de hardiesse, et aussi plus de chimère. Mme de

Lambert n'a presque point d'autre visée que de développer la vie intérieure : c'est vers la vie sociale que se tourne Mme de Puisieux, vers une vie qu'elle voudrait pour tous meilleure et plus libre. Elle entrevoit ainsi l'avenir, mais ne se sent pas capable d'aller résolument vers lui et de rompre avec le présent. « L'on a, a-t-elle dit, des jours négligés pour l'esprit comme pour la figure. » Ce fut souvent son tort, à ces jours-là, de ne pas se passer d'écrire ; et, comme il y a de la négligence dans son style, il y a dans son âme une sorte de mollesse, par où elle est préservée des tentations de révolte, mais qui, par malheur aussi, la prive de la conviction.

Elle a rappelé le scandale que fit, vers 1761, l'attitude prise par J.-J. Rousseau : « Nous avions à Paris un homme singulier. Il a du mérite et des talents et il veut absolument être pauvre. Son orgueil a choisi un genre de vanité tout à fait extraordinaire : il gagne sa vie à copier de la musique pendant qu'il en sait faire de fort bonne, il se déchaîne contre nos usages et prétend que nous sommes des sots ; qu'il n'y a du bon sens qu'à Genève, de la probité qu'à Genève. On ne peut lui donner un meilleur conseil que de retourner à Genève, ou lui recommander de lire *le Mondain* de M. de Voltaire. » Et elle ajoute : « Pourquoi ne pas agir comme les autres? Rien n'est si libre que la pensée et les affections ; mais je ne crois pas qu'il soit permis à un homme qui vit au milieu d'une ville de fronder le préjugé, de se mettre ridiculement, ni de s'ériger en censeur éternel des usages et des mœurs de toute une nation. »

On ne saurait assurément lui reprocher d'avoir raillé les excentricités de Rousseau. Mais ne sent-on pas que de ces lignes toute sympathie est absente? Or, quand on a si peu de complaisance pour les réformateurs, c'est le signe qu'on n'espère et qu'on ne désire guère les réformes. Cette indifférence où, en fin de compte, Mme de Puisieux paraît s'être tenue, il y a grande apparence qu'elle ne lui fut pas particulière et que, comme elle, les femmes de son époque et de sa condition, tout en s'intéressant aux idées nouvelles, demeuraient, dans la pratique, attachées au passé. Leur intelligence s'était éveillée, mais leur volonté restait engourdie. La tradition, l'usage gardaient sur elles presque tout leur empire. Pour qu'une transformation morale s'opère chez les femmes, il faudra attendre la venue des jeunes générations dont l'âme sera enflammée et renouvelée par la lecture de l'*Héloïse*.

MAURICE PELLISSON.

L'Enseignement primaire à l'Exposition de Bruxelles

(Ier Article.)

A force d'exposer, les Belges ont acquis, en la matière, une véritable supériorité. Que ce soit chez eux, dans de vastes proportions, ou à l'étranger, dans un cadre restreint, leurs expositions laissent aux visiteurs l'impression d'un effort toujours réfléchi, le souvenir d'une vision toujours instructive. L'exposition de 1910 est admirable ; la section d'enseignement est une des mieux organisées, et l'on ne saurait assez se réjouir qu'elle ait été épargnée dans le désastre qui anéantit en partie une œuvre si patiemment et si heureusement élaborée.

La Belgique ne prétend pas offrir un tableau d'ensemble de son organisation scolaire. Tout d'abord, nous avons le regret de constater l'absence presque complète des écoles libres. Dans un pays où leur nombre est si considérable, il eût été intéressant de les voir représenter. Quelques villes comme Bruxelles, Anvers... ont fait une place à l'école dans leurs pavillons, mais en réalité, l'État seul a exposé ; encore n'a-t-il montré qu'un aspect de son enseignement primaire. Depuis une dizaine d'années, en effet, on a renoncé à ce qu'une circulaire ministérielle appelle l'*Exposition-Bazar*. Il a semblé que l'accumulation de cahiers, de devoirs, de statistiques, d'appareils, de spécimens du mobilier scolaire était impropre à donner une idée exacte de ce qu'est l'enseignement dans un pays. Plus profitable est de choisir une tendance prépondérante et de la mettre en pleine lumière. En conséquence, les inspecteurs et les maîtres sont conviés à étudier dans leurs conférences trimestrielles la question choisie comme motif d'exposition. Ils doivent non seulement y réfléchir,

mais rédiger leurs observations, et les discuter. L'administration fixe quels tableaux, quels cahiers doivent être envoyés. C'est ainsi que, pour l'exposition de Liége, en 1905, on avait voulu montrer « les tendances sagement utilitaires de l'école primaire actuelle et son harmonieuse adaptation au milieu même où elle se trouve établie ». La démonstration fut des plus claires; aucun des visiteurs étrangers et, sans doute, aucun maître belge ne se refusa à la comprendre. L'exposition de 1910 devait être, dans la pensée du ministre, consacrée à « mettre en relief une des faces intéressantes de l'enseignement, à savoir : la contribution que peut apporter l'enseignement *occasionnel* à la réalisation pratique intégrale de la devise : *l'école pour la vie* ». Cet appel a été entendu, et tous les documents accrochés aux murs ou rangés dans les vitrines n'ont d'autre objet que de montrer ce qu'est cette forme d'enseignement si appréciée chez nos voisins.

Cette méthode a des avantages : elle assure à chaque exposition un caractère d'originalité; on ne voit pas à Bruxelles, en 1910, ce qu'on avait sous les yeux à Saint-Louis en 1904, ou à Liége en 1905. En outre elle rend les préparatifs de l'exposition utiles pour ceux mêmes qui la préparent. Mais elle a des inconvénients : le plus grave est de jeter le visiteur dans un réel embarras. Il voit qu'un an d'avance, le ministère des sciences et des arts a, non seulement, déterminé quels travaux seraient envoyés, mais convié les maîtres à l'étude d'une méthode que ces travaux doivent faire connaître; en parcourant les cahiers et les recueils de conférences, il note des indécisions, naturelles dans une expérience récente. Et alors, il se demande si les organisateurs, dont la bonne foi n'est pas douteuse, n'ont pas été entraînés par le désir de présenter un tout homogène et nouveau, d'exposer, dès maintenant, une méthode dont ils sont fiers; il se demande s'il a sous les yeux des résultats ou des intentions, l'école d'aujourd'hui ou l'école de demain. Or, dans une exposition scolaire, c'est l'école actuelle qu'il venait étudier. Son embarras augmente, quand il entend cette impression déclarée exacte par des gens bien informés et fausse par d'autres qui ne le sont pas moins. Nous nous garderons d'aborder cette question, et, dans les pages suivantes, nous examinerons la méthode en elle-même sans nous soucier d'établir dans quelle mesure elle est appli-

quée. Mais nous tenions à signaler à quel reproche ce mode d'exposition a pu exposer ses organisateurs.

Un autre inconvénient d'une exposition ainsi conçue, c'est qu'elle met bien en lumière une tendance unique, mais en l'isolant. Pour des Belges, au courant du système d'éducation qui est actuellement en faveur dans les écoles de l'État, ce n'est pas un tort; ils savent ce que représente cette méthode dans l'ensemble; mais des étrangers, même avertis des choses de l'école, risquent de se méprendre sur la place qu'elle occupe. A voir démontrer avec une insistance exclusive un procédé d'enseignement aussi facile à comprendre, à en retrouver le témoignage assidûment répété pour chaque classe de l'école, dans chacun des ressorts d'inspection scolaire, ils sont exposés à croire que toute l'activité scolaire s'y trouve absorbée, ce qui est inexact. Si, dans ce compte rendu, destiné pourtant à des spécialistes, je me contentais de décrire les travaux exposés et d'en dégager le procédé d'enseignement qu'ils manifestent, il est vraisemblable que la valeur et le sens même de l'effort poursuivi dans l'école primaire belge, demeureraient incompris. On se demanderait si les éducateurs officiels belges n'ont pas été dupes d'un mot, et s'il n'y a pas une prétention presque puérile à ériger en méthode l'habitude, qu'ont les maîtres de toutes les écoles et de tous les pays, de profiter des occasions pour accroître les connaissances des enfants ou développer chez eux l'intelligence ou le sens moral. L'effort dont on a pris soin de présenter toutes les manifestations n'est vraiment et complètement intelligible que si on rappelle pourquoi il a été accompli, et aussi qu'il n'a pas été le seul accompli. Avant de donner des spécimens de l'enseignement occasionnel, nous devons indiquer par quelle voie les éducateurs belges ont été conduits à l'adopter. Alors seulement on sera en état de le comprendre et de l'apprécier.

Depuis longtemps les Belges ont pris pour devise : *L'école pour la vie*. A vrai dire, cette formule n'est pas décisive. Quel est le pays qui prétendrait ne pas élever les enfants de ses écoles pour la vie? Le tout est de savoir ce qu'on entend par là; le choix des méthodes dépend du sens qu'on prête à ces mots. On sait comme ils sont entendus par les Belges. La vie, à laquelle est préparé l'enfant des écoles, c'est la vie belge; et, pendant long-

temps, on a insisté sur la nécessité de restreindre plus spécialement cette préparation à la vie locale. C'est un fait connu et il ne convient pas d'y insister. Les lecteurs de la *Revue Pédagogique* ont été tenus au courant de cette orientation, en particulier par les pénétrants articles de M. Lefèvre. Je rappellerai encore que cela avait été mis en lumière aux expositions de Saint-Louis et de Liége. Dans son lumineux rapport sur l'enseignement à l'exposition de Saint-Louis, M. B. Buisson avait fait ressortir ce caractère et montré notamment que, dès l'école maternelle, en Belgique, les méthodes frœbelliennes étaient employées pour initier les enfants aux besoins locaux. Quand on prépara l'exposition de Liége, les instituteurs furent invités à envoyer, entre autres documents, la carte industrielle ou agricole de chaque commune, et « un exposé, au point de vue de l'enseignement primaire, des ressources naturelles de la commune et des exigences professionnelles locales ». Ils devaient faire connaître : « les moyens à employer pour approprier leur enseignement à ces nécessités spéciales, sans rien lui enlever de son caractère général essentiel ».

Il y a là, notons-le, un premier fonds de connaissances spéciales dont l'étude ne figure pas parmi les matières obligatoires du programme. Et, tout de suite, nous allons en apercevoir un autre. On doit enseigner à l'enfant l'épargne, la tempérance, la mutualité, l'économie domestique, les devoirs du citoyen. Tout cela ne peut être écarté de lui, puisque tout cela lui apparaît dans la vie. Et voilà encore un enseignement qui n'est pas inscrit dans les programmes et que les nécessités contemporaines imposent aux instituteurs.

A l'heure même où on leur demandait de pourvoir à cette éducation locale, à cette éducation sociale, la situation économique de la Belgique allait créer un nouveau devoir à l'école. Dans un discours retentissant, le roi Léopold, posant la première pierre de l'Institut colonial, s'écriait : « Pour vivre et prospérer, la Belgique doit s'efforcer de participer, dans les limites de son modeste rôle, à ce remarquable mouvement mondial qui, de nos jours, s'affirme et s'impose de plus en plus impérieusement. »

C'était, pour la Belgique, la nécessité d'agir en vue de l'expansion mondiale. Le mot fit fortune; il a été, et il est répété

avec une insistance qui ferait sourire, si elle ne correspondait à un développement économique admirable. Le discours royal, qui répondait si bien aux aspirations du moment, eut une répercussion immédiate sur l'école. Jusque-là on avait voulu « préparer les enfants aux carrières qu'ils connaissent par le milieu où ils vivent », et l'on avait beaucoup insisté sur l'éducation localisée. Désormais cette fonction de l'école sembla trop étroite. On le vit bien, quand se réunit, en 1905, à Mons, le *Congrès international d'expansion économique mondiale*.

Le corps enseignant primaire fut officiellement invité à participer à ce congrès. Le ministre de l'Intérieur, qui présidait encore aux destinées de l'instruction publique, inscrivit au programme des conférences d'instituteurs la question suivante :

« La préparation à l'expansion économique d'un pays doit-elle se faire dès l'école primaire? »

Cette question résolue, ils devaient chercher :

« 1° Quels sont les moyens les plus efficaces pour développer chez l'enfant l'énergie de la volonté et l'esprit d'entreprise? (Carrières d'expansion sur lesquelles il faut attirer l'attention des générations présentes; moyens d'imprimer le goût de l'expansion : enseignement spécial et enseignement occasionnel, bibliothèques et conférences, etc.) — 2° Quels sont les moyens de préparer la jeunesse à cette expansion, tant à l'école primaire qu'à l'école d'adultes et à l'école professionnelle? (L'enseignement des langues étrangères; l'initiation aux industries et aux professions manuelles exotiques; les musées scolaires et d'art professionnel, etc.) — 3° Quels sont les moyens d'adapter le personnel enseignant aux besoins nouveaux : *a*) la formation à l'école normale; *b*) la formation de l'instituteur en fonctions? »

Il y avait quelque ironie ou quelque inexactitude à poser sous forme interrogative la question essentielle : « La préparation à l'expansion économique d'un pays doit-elle se faire à l'école primaire? » Comment la réponse eût-elle été négative? Comment l'école préparant à la vie pouvait-elle se désintéresser du mouvement économique qui se produisait en Belgique? Le ministre transmettait un mot d'ordre; il ne sollicitait pas une consultation. On le comprit ainsi, et le rapport qui résume les travaux soumis à la commission témoigne d'un enthousiasme qui semble-

rait excessif, s'il n'était pas inspiré par un ardent patriotisme.

Il est très instructif, ce rapport, et, à le lire, on comprend ce que peut devenir l'école conçue comme « purement utilitaire ». La préoccupation du moment devient une hantise. Le rapporteur — et en cela il dut reproduire exactement l'opinion générale du corps enseignant — semble oublier par instants que l'expansion mondiale n'est pas le seul intérêt auquel un peuple obéisse, et qu'en fait l'instituteur avait déjà bien des connaissances pratiques à communiquer à ses élèves. Tout d'un coup, l'expansion économique devient l'œuvre capitale à laquelle tous doivent s'associer, tous doivent se préparer : l'école n'aura pas d'autre préoccupation.

Le rapporteur, M. A Famenne, professeur à l'École normale de Verviers, constate le merveilleux épanouissement économique de la Belgique; il rappelle la multiplication des usines, l'exploitation méthodique du sol et des richesses minérales, la transformation de ce pays agricole en une puissance industrielle. Mais, à ces avantages il oppose certaines causes de faiblesse, l'épuisement du sol, la nécessité d'importer les matières premières, l'insuffisance du troupeau et des céréales. Il aurait pu ajouter que l'étendue du pays n'était plus proportionnée à la population. Il ne faut donc pas se laisser endormir par la prospérité; l'on doit, par tous les moyens, préparer la lutte contre la concurrence étrangère. Ce ne sont pas seulement les classes dirigeantes qui doivent entrer dans la lice. « Il ne suffit pas de laisser à l'élite le soin de veiller à notre prospérité économique; il faut associer plus que jamais le peuple tout entier à l'œuvre de notre expansion et d'une plus grande Belgique. » Donc « la préparation économique doit se faire à l'école primaire » et elle se fera en vue de « l'expansion économique mondiale ».

Que faut-il entendre par là? L'instituteur doit-il prêcher aux enfants les avantages de l'émigration? Non pas. C'est là une opération trop hasardeuse : pour un émigrant qui réussit, combien sont voués aux échecs et à la misère! Et, d'ailleurs, les rares succès procurent « si peu de profit pour la masse de la nation, qu'il n'y a pas lieu d'encourager semblable mouvement ».

« On peut, sans quitter son pays, concourir largement à l'ex-

pansion économique. Assécher un marécage, irriguer une lande, défricher un coteau boisé et rocailleux, accroître le rendement des champs, améliorer nos espèces animales ou végétales; inventer ou perfectionner une machine qui donnera des produits plus nombreux, plus solides, plus élégants et meilleur marché, introduire dans notre pays quelque culture ou quelque industrie nouvelle qui diminue le tribut que nous payons à l'étranger; améliorer la santé, la condition matérielle, intellectuelle et morale des travailleurs, n'est-ce pas contribuer à notre supériorité économique, accroître nos chances de succès sur le marché mondial? »

En réalité, cet effort n'est « mondial » que très indirectement, et le peuple le plus casanier en est capable; mais comment, à ce moment précis où toute la nation communiait dans une même idée, le rapporteur n'eût-il pas découvert un intérêt « mondial » jusque dans l'activité du laboureur cultivant son champ, défrichant un coteau?

D'ailleurs, ce qu'il décourage, c'est l'émigration hasardeuse; au contraire, il dira combien il est profitable à l'expansion belge que l'enfant s'habitue à ne pas se considérer comme attaché au sol natal et qu'il se forme un personnel abondant d'ingénieurs, de commerçants, de commis voyageurs, dont l'activité profitera à l'ensemble de la nation. Il est légitime aussi que des ouvriers traversent, en masse, la frontière, pour aller gagner un salaire plus élevé, et l'école doit les préparer à cette émigration en pays voisin, émigration souvent quotidienne.

Ces besoins de la nation imposent aux instituteurs des devoirs nouveaux. S'ils doivent continuer à transmettre à leurs élèves « la notion claire du devoir », à leur assurer la possession « de connaissances solides et durables », à développer en eux la curiosité, la clairvoyance, la personnalité, la prudence; si, fidèles à la devise : « L'école pour la vie », ils doivent leur donner la vision nette des besoins de leur profession, leur montrer ce qu'exige le travail manuel et quelle en est la grandeur, il leur faut encore répondre à d'autres exigences, de par la situation même de la nation belge, des conditions spéciales de la vie belge. « L'éducation de demain sera aussi l'initiation prudente et résolue à la réalité contemporaine », et cette réalité dépasse les limites de la Belgique.

« Pourquoi, avait dit le roi Léopold, les Belges ne pourraient-ils pas aspirer aux carrières mondiales? Un jeune Belge vaut-il moins qu'un jeune Allemand, un jeune Français, un jeune Anglais?

« Pour réussir, il faut une volonté, un but et une ambition. Encore la volonté ne suffit-elle pas. Elle doit être efficace et avoir des moyens de réalisation. L'expansion de notre activité au dehors exige une *éducation* ou, pour mieux dire, une formation. »

Le rôle de l'école sera de donner cette *éducation*, de préparer le jeune Belge à la lutte économique avec l'Angleterre, l'Allemagne, la France, les États-Unis, etc. Elle devra tout d'abord développer les qualités propres de la nation, « le jugement sûr et prompt, l'enthousiasme, joints au sang-froid, à l'activité, à l'énergie », « la droiture, l'esprit d'union et de solidarité ». Elle devra ensuite « corriger les défauts individuels ou généraux qui contrarient l'œuvre d'expansion », réveiller le patriotisme assoupi par la neutralité, vaincre l'intolérance, résultat des dissensions locales, combattre la foi dans l'État-providence, l'engouement pour les carrières administratives, la lenteur à suivre le progrès, la timidité des jeunes gens et leurs habitudes casanières. « Il faut apprendre aux jeunes Belges à vouloir », et, « pour éveiller en eux l'esprit d'entreprise, exciter la curiosité, montrer la puissance de la coopération... leur ouvrir de vastes horizons, éclairer les vocations. »

Tous les enfants sont-ils donc appelés à s'expatrier, et l'école primaire deviendra-t-elle une école préparatoire de colonisation? Ici, comme plus haut, il y a quelque flottement dans le rapport. Bien que hanté par le souci de l'expansion « mondiale », le rapporteur doit bien reconnaître que tous les Belges ne quitteront pas l'école primaire pour aller au Congo ou à l'étranger comme ingénieurs, conducteurs de travaux, contremaîtres, voyageurs de commerce, employés, fonctionnaires, planteurs, éleveurs, officiers. « La plupart des enfants couleront leurs jours dans le pays natal. » Ceux-là aussi concourront à l'œuvre de l'expansion, sans sortir de chez eux, et sans autre effort spécial que celui de faire bien leur métier et de vouloir une patrie plus grande et plus riche. A vrai dire, cela n'exige pas une préparation particulière. Combien nous en connaissons en

France, de ces fervents de l'expansion coloniale, qui limitent leur apostolat à des souhaits, ou — ce sont les actifs — se contentent de recruter un personnel pour les entreprises lointaines, de figurer dans les conseils d'administration et d'encaisser des dividendes? L'éducation générale ou pas d'éducation du tout suffit à leur formation et, sans doute, en est-il de même en Belgique. Pour les autres, ceux qui vont aux colonies, des écoles spéciales leur sont destinées. Mais il fallait en assurer le recrutement; de là, le mouvement créé à l'école primaire pour éveiller des vocations, faire connaître les carrières lucratives qu'on peut trouver à l'étranger, et les conditions de tout ordre nécessaires pour réussir. La tâche de l'instituteur n'allait pas au delà. Est-il certain que, même restreinte à ces proportions, étant donné l'enthousiasme avec lequel cet enseignement fut accueilli, la prédication coloniale n'amène pas quelques excès? Malgré la recommandation faite aux maîtres d'insister sur les qualités indispensables pour réussir à l'étranger, ne se produira-t-il pas des mécomptes aboutissant à grossir le nombre des déclassés? On le verra plus tard; mais il fallait, avant tout, se mettre en état de lutter contre l'étranger. « L'école, écrit le rapporteur, appellera l'attention des enfants sur l'envahissement de l'étranger, à qui nous sommes obligés de confier l'expédition des marchandises à destination d'outre-mer et qui tend à accaparer notre commerce. Nous sommes humiliés de constater que le personnel technique de nos usines, les employés de l'industrie ou du commerce, des agences de transport, se recrutent souvent au dehors. » Cette nécessité immédiate explique ce qu'on demande à l'école.

Et les filles? devaient-elles participer aussi à l'œuvre d'expansion mondiale? Évidemment : comment auraient-elles fait exception? L'école formera « non seulement des jeunes filles instruites et vertueuses, des ménagères actives et prévoyantes, mais des mères dont le cœur est assez haut placé pour enseigner à leurs enfants l'endurance, le courage et la prévoyance dans les efforts, pour envisager sans frémissement et sans crainte la pensée de la séparation, ou pour se déterminer à quitter avec les parents, les frères, les enfants ou l'époux, le pays qui les a vues naître. »

Et voilà comment la tâche de l'instituteur, déjà si lourde,

va se trouver encore accrue par suite des exigences économiques du pays.

Quels moyens mettra-t-on à sa disposition? Des programmes plus étendus où figureront de nouvelles matières? Nous verrons plus loin que ce système n'est pas en faveur dans les écoles officielles de la Belgique. D'après M. Famenne, le maître devra beaucoup moins enseigner des matières nouvelles que faire pénétrer, par tout son enseignement, un esprit nouveau. Toutes les notions reconnues comme nécessaires seront données occasionnellement, au moins à l'école primaire, et même en grande partie dans l'école d'adultes. L'enseignement ne sera spécialisé que dans les écoles professionnelles et, dans une certaine mesure, dans les écoles normales. On utilisera le côté récréatif de l'école, les lectures, les conférences, les excursions pour faire naître le goût de l'expansion. On accentuera « les tendances pratiques et utilitaires de l'enseignement, en donnant plus d'importance à quelques points spéciaux ». Tout au plus, dit le rapporteur, faudrait-il accroître le temps consacré à la géographie dans le cours supérieur, et celui qui est attribué à la gymnastique. Il faudrait aussi généraliser l'étude d'une seconde langue. Mais, pour le reste, il suffira de rattacher au programme de géographie, d'histoire, d'hygiène, de calcul, d'histoire naturelle, des notions qui intéressent un homme appelé à vivre à l'étranger ou dans les colonies. Les instituteurs seront préparés à cet enseignement dans les écoles normales; et, comme on travaille pour les générations présentes et non pour l'avenir, les inspecteurs assisteront à des conférences faites par des spécialistes et transmettront aux maîtres la bonne parole.

Il y avait eu là un véritable emballement. Une circulaire ministérielle du 15 avril 1909 remit les choses au point. Le ministre protestait contre la tendance à faire désormais converger tout les cours « vers un but unique : l'expansion mondiale », et disait très justement : « Il n'est pas question de demander aux instituteurs d'avoir comme préoccupation première et constante la diffusion des idées expansionnistes; il ne s'agit pas, surtout, comme d'aucuns paraissent le croire, d'inciter les instituteurs à tourner de force les regards et les aspirations de leurs élèves vers les carrières coloniales ».

L'enseignement à « visées expansionnistes », continuait le ministre, ne constitue pas une innovation radicale : il n'est qu'une modalité de l'enseignement à tendances professionnelles; il est une conséquence normale de l'évolution constante de l'activité nationale et doit être envisagé comme une adaptation plus adéquate de la devise : « L'école pour la vie », aux nécessités de l'existence moderne.

« Tout en accentuant l'orientation utilitaire de l'école, il aura pour résultat, au moins en ordre subsidiaire, d'initier discrètement les esprits aux conditions vitales de l'existence contemporaine, de convaincre les jeunes générations de la nécessité de l'expansion belge et de les préparer à envisager avec sang-froid et confiance en elles-mêmes, les luttes économiques où elles pourront être éventuellement engagées. »

Examinant comment chaque branche de l'enseignement peut contribuer à cette éducation, le ministre recommandait la sagacité et la mesure. La seule partie de l'enseignement directement utilisable « comme véhicule naturel des notions expansionnistes » était la géographie enseignée suivant les besoins modernes.

Il n'en restait pas moins de nouvelles notions à ajouter aux connaissances que le progrès des idées et des mœurs, d'une part, les besoins propres du pays, de l'autre, faisaient à un instituteur le devoir d'enseigner. Et tout cela ne figurait pas au programme obligatoire. Comment en assurer l'enseignement?

Supposons le problème se posant de la sorte en France. On commencerait par refondre les programmes et par en publier de nouveaux où la géographie coloniale, l'économie politique, etc., apparaîtraient sous leur vrai nom, à la place qui leur est due. La presque totalité des notions nouvelles rentrent dans les sciences déjà enseignées; il suffirait d'ajouter quelques chapitres au programme de géographie, de morale, etc... Une instruction prémunirait les instituteurs contre le danger du cours suivi. Ce n'est pas ainsi que l'État belge a procédé. Il est parti de ce principe qu'il fallait effectuer la réforme sans modifier le cadre de l'enseignement ni toucher aux matières obligatoires imposées par la loi. Je rappelle l'article de la loi. Les communes sont libres d'arrêter leur programme, mais « l'instruction primaire comprend nécessairement l'enseignement de la religion et de la

morale, la lecture, l'écriture, les éléments du calcul, le système légal des poids et mesures, les éléments de la langue française, flamande ou allemande, selon les besoins des localités, la géographie, l'histoire de Belgique, les éléments du dessin, les notions d'hygiène, le chant et la gymnastique. Elle comprend, de plus, pour les filles, le travail à l'aiguille et, pour les garçons, dans les communes rurales, des notions d'agriculture. »

Ces matières obligatoires, on ne les accroîtra pas, et cela pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'on demande bien aux générations d'acquérir « des connaissances qu'il n'était pas indispensable de posséder jadis », mais on crierait au surmenage si l'on étendait les programmes. En second lieu, c'est beaucoup moins un enseignement qu'on veut répandre qu'une éducation. Il ne faut « pas donner de l'extension au programme, mais l'imprégner de l'esprit moderne ». L'instituteur, par des causeries, par le choix des exercices, par ses questions, enfermera l'esprit des enfants dans un domaine déterminé; il dirigera l'association de leurs idées, ramenant continuellement devant leurs yeux ou leur pensée les notions actuelles. Ainsi se réalisera « une formation éducative toute spéciale en rapport avec les conditions nouvelles de l'âpre lutte pour la vie ». A ces motifs, il faut peut-être en ajouter un autre, c'est qu'il est toujours périlleux de toucher à des règlements scolaires. Pour imposer aux communes un programme plus étendu, il faudrait changer la législation. Qui sait si une modification de la loi n'amènerait pas le vote de l'obligation scolaire, que le parti au pouvoir a, jusqu'ici, réussi à empêcher?

On comprend maintenant comment s'est établi l'enseignement « occasionnel ». Il parut fournir une solution élégante du problème. Cette combinaison permettait, sans addition apparente, par une utilisation opportune des exercices habituels, de concilier les besoins nouveaux de l'éducation avec les possibilités mêmes de la vie scolaire et de rajeunir constamment les programmes. Par sa commodité, par son élasticité, l'enseignement occasionnel a séduit les dirigeants de l'enseignement officiel. Ils l'ont prouvé en concentrant sur lui tout leur effort dans l'exposition de 1910.

Comme les précédentes expositions, celle-ci fut soigneusement préparée. Dès le 11 janvier 1909, les instituteurs étaient invités à consacrer leurs trois conférences annuelles aux sujets suivants :

« PREMIÈRE CONFÉRENCE. — A différentes époques, le gouvernement a attiré l'attention des instituteurs sur la nécessité de mettre *occasionnellement* à la portée des enfants de l'école primaire et des élèves de l'école d'adultes, des notions non inscrites au programme ordinaire de ces institutions.

« Indiquez sommairement ces notions et dites : 1° Si, comme on l'a souvent prétendu, elles constituent des extensions du programme obligatoire ; 2° Si elles peuvent être enseignées aux élèves (enfants ou adultes) de votre classe, sans nuire à la bonne exécution de ce programme ; 3° Dans quelle mesure elles peuvent contribuer à parfaire la réalisation intégrale des tendances actuelles de l'école primaire et de l'école d'adultes. Justifiez votre réponse. »

« DEUXIÈME CONFÉRENCE. — Si l'on admet que l'enseignement occasionnel *bien compris* constitue un procédé d'enseignement très fécond et un facteur éducatif d'une réelle importance, il faut admettre aussi qu'il ne peut être abandonné au hasard de l'inspiration du moment, mais qu'il doit être prévu, déterminé, ordonné, afin d'éviter les abus, lacunes ou exagérations et de produire le maximum d'effet utile.

« On vous demande : *A*. De dresser, en regard du programme obligatoire, le programme des matières qu'il vous est possible d'enseigner occasionnellement dans la classe que vous dirigez ; *B*. De reproduire les indications de votre journal de classe, pendant une semaine complète de l'année scolaire en cours.

« TROISIÈME CONFÉRENCE. — Préparez une série de leçons et d'applications modèles, destinées à montrer que les notions enseignées occasionnellement dans votre classe ont, comme celles qui font l'objet de l'enseignement direct, un caractère concentrique bien marqué, et qu'elles sont également appropriées aux besoins futurs de la généralité des élèves. — N. B. Il y a lieu d'envisager tous les degrés de l'école primaire, et, si possible, de mettre ces leçons en harmonie avec celles de l'école gardienne et de l'école d'adultes.

« Dans les écoles à plusieurs classes, il sera fait choix d'un sujet commun, à traiter par les titulaires des différentes classes, sous la direction de l'instituteur ou de l'institutrice en chef, de façon que chaque école fournisse un travail homogène. »

Une seconde circulaire compléta la précédente et fit connaitre

quelques-unes des matières prêtant à un enseignement occasionnel. C'étaient : « l'épargne, la tempérance, la protection des animaux et des plantations, la mutualité, l'éducation civique, le travail manuel, les sciences naturelles, l'économie politique et l'expansion mondiale, l'économie domestique et les travaux du ménage, et d'autres spécialités dont les circonstances locales peuvent réclamer l'enseignement ».

Remarquons, avant d'aller plus loin, que le souci de l'expansion mondiale est réduit ici à des proportions beaucoup plus modestes que le rapport cité plus haut ne permettait de le supposer.

Il était, en outre, prescrit de prendre « trois leçons dont les sujets, se rattachant à l'une ou à l'autre branche du programme obligatoire, permettront l'enseignement occasionnel d'une notion spéciale qui sera développée en cours concentriques dans les trois degrés de l'école ».

C'est donc avec un soin extrême que fut entrepris le travail. Parmi les nombreux documents rassemblés, l'inspection choisit ce qui pouvait fournir l'idée la plus exacte de la méthode. Dans des salles admirablement aménagées, ornées de jolies frises représentant des paysages ou des scènes de la vie belge, se trouvent réunis des spécimens de leçons, des tableaux, un choix de dissertations consacrées par les instituteurs et institutrices aux sujets indiqués, des procès-verbaux des conférences pédagogiques, des registres d'honneur relatifs aux travaux à domicile, des cahiers et des travaux appartenant aux élèves de toutes les classes (gardiennes, primaires [garçons et filles], mixtes, d'adultes [hommes et femmes]) « désignés par l'inspection scolaire comme représentant la valeur moyenne des écoles », et une autre série de travaux dus « à tous les élèves des mêmes classes, désignées par le sort; des journaux de classe, des registres d'appel, des tableaux et diagrammes indiquant, pour les années 1902, 1905, 1908 la situation comparative des œuvres d'éducation sociale, des collections pour l'enseignement intuitif, dues à des membres du personnel enseignant. La liste de ces documents avait été fixée par circulaire, ce qui assurait, pour les dix-huit ressorts d'inspection principale, une exposition très complète et d'une parfaite homogénéité. Un catalogue, précédé d'une introduction

détaillée, permet de se guider sans peine dans les galeries et de comprendre la méthode. Enfin, dans le cas où, malgré cet effort de clarté, quelque doute demeurerait dans l'esprit des visiteurs, des fonctionnaires de l'administration se tiennent en permanence dans la section, se prêtant aux questions avec une complaisance dont, pour ma part, je crains bien d'avoir abusé.

L'enseignement occasionnel consiste à faire naître d'un exercice, donné conformément au programme obligatoire, l'occasion d'un enseignement accessoire. Il n'est pas livré au hasard, et, en cela, il diffère d'un enseignement accidentel. Si le maître utilise les incidents de la vie locale, scolaire, nationale et internationale, c'est d'après un plan déterminé. Il ne se contente donc pas de saisir les occasions, il sait les créer quand il faut. Comme l'écrit un instituteur : « Ces notions ne doivent pas être occasionnelles, mais le procédé doit être occasionnel. »

Dans la dissertation à laquelle j'emprunte ces mots, je relève des détails qui éclaireront la méthode : « Sans lui (l'enseignement occasionnel), y est-il écrit, l'enseignement de la morale nous paraît ultra-difficile, si pas impossible; il serait didactique et théorique et ne produirait pas de rendement utile, appréciable. A toutes ces historiettes morales mais théoriques, nous opposons la vie réelle, les histoires vraies et vécues. » Ainsi la maladie d'un camarade a permis, dans l'école que dirige cet instituteur, de montrer ce qu'on doit à la solidarité : les visites qu'on a rendues au malade, une petite souscription faite pour lui procurer quelques douceurs ont eu plus d'action que n'importe quelle leçon théorique. Les faits divers rapportés dans les journaux ont leur utilité, quand ils sont cités « au bon moment et au bon endroit ». Excellent pour la morale, l'enseignement occasionnel ne l'est pas moins pour le développement intellectuel. Les meilleures leçons de géographie sont celles qui sont suggérées par des événements importants ; on ne peut mieux faire comprendre l'importance de la science qu'en expliquant les inventions nouvelles. Quant à l'histoire, quel enseignement vaudra la leçon de choses qu'est l'évocation d'une période électorale, le récit d'une séance de la Chambre ou de la Cour d'assises? « Le prix Nobel vient-il d'être octroyé, les journaux relatent les mérites des lauréats. C'est le moment de présenter ces personnalités à nos enfants.

Pas de détails : un nom, un portrait. » C'est de la même façon qu'on fera l'éducation civique des enfants.

Jusqu'à présent, nous n'apercevons guère que la préoccupation de moderniser l'enseignement et d'emprunter à la vie réelle tout ce qui peut servir à l'éducation de l'enfant. S'il y a là une méthode, on peut dire qu'elle n'est pas spéciale à l'école belge. Il n'est pas de pays où l'enseignement primaire se prive des ressources qu'offre l'actualité. L'enseignement moral le plus systématique utilise les incidents de la vie scolaire. Voyons le mécanisme même de l'enseignement dit occasionnel. Une dissertation, préparée pour la seconde conférence de 1909, nous montre comment on procède dans la pratique. Pour la grammaire et l'orthographe, on doit « choisir comme exemples des phrases se rapportant à l'épargne, aux avantages de la Mutualité; des dictées se rapportant à l'épargne, aux moyens par lesquels un ouvrier peut devenir propriétaire; aux assurances; aux articles du code pénal relatifs aux peines encourues par ceux qui détruisent les plantations et les monuments publics, les oiseaux insectivores, les animaux domestiques, qui maltraitent les animaux ». Ailleurs, je vois recommander de profiter d'un exercice sur l'accord du participe passé pour enseigner le patriotisme et l'épargne. Un exercice analogue servira à signaler « le danger des fractures qui sont presque toujours dues à l'imprudence des victimes ». On pourra encore parler occasionnellement des fractures et de la manière de les soigner lors de la leçon d'histoire naturelle sur le squelette.

On utilisera l'arithmétique, matière obligatoire du programme, en donnant des problèmes signalant le « gaspillage des ressources par des petites dépenses non justifiées », et l'histoire, en étudiant, à l'occasion du règne de Marie-Thérèse, l' « influence d'une bonne administration sur la vie d'un peuple ». A propos de l'introduction du Christianisme, des monastères, on étudiera « le rôle économique des monastères. — Pourquoi ce rôle est terminé ici? Pourquoi il peut être utile dans les colonies? » Les notions esthétiques ne seront pas oubliées. Un texte dicté permettra d'attirer l'attention des enfants sur ce qu'il y a de beau dans la nature. Ainsi, sur chaque notion du programme, se superpose une notion dont l'enseignement n'est pas obligatoire.

L'exposition permet de voir comment le maître procède dans la pratique. Conformément aux instructions reproduites dans les pages précédentes, des plans de leçons types sont exposés. Pour chacune, le maître a indiqué : la branche du programme obligatoire ; le point précis de ce programme à enseigner ; la spécialité de l'enseignement occasionnel ; la notion à enseigner occasionnellement ; l'indication du matériel intuitif à utiliser ; l'indication sommaire de la marche à suivre ; l'application.

A titre d'exemple, je reproduirai intégralement l'un de ces tableaux.

ÉCOLE GARDIENNE (c'est-à-dire école maternelle).

Branche du programme :
Occupations manuelles.
Spécialité de l'enseignement occasionnel :
Éducation esthétique.

Points précis à enseigner :
Jeu de planchettes.
Notions à enseigner occasionnellement :
L'ornementation florale du jardin.

Marche : 1. *Au jardin* : Causerie sur les fleurs étoilées : marguerites, zinnias, immortelles; etc. — 2. Chant de rentrée : Les couronnes (Ruelens). — 3. Distribution de planchettes triangles isocèles et revision des notions géométriques. — 4. Examen des fleurs étoilées cueillies tantôt par les plus sages des élèves. — 5. Reproduction matérielle libre, puis guidée. — 6. Un mot de l'ornementation florale. — 7. Essais de dessins. — 8. Conclusion.

Matériel intuitif. — Les fleurs cueillies tantôt.

Résumé de la matière enseignée. — 1. Quelques noms de fleurs. — 2. Revision des notions géométriques relatives au triangle isocèle. — 3. Forme de la beauté. — 4. L'ornementation florale.

Application. — 1. Reproduction matérielle libre. — 2. Dessin d'une fleur étoilée sous le nom que les préférences de l'enfant lui suggéreront. — Type A : avec pédoncule simple recourbé. — Type B : avec feuille lancéolée. — Motifs. (Deux figures accompagnent l'indication des types A et B.)

Les mêmes notions reviennent non seulement dans chaque degré de l'école primaire, mais à l'école gardienne et dans les cours d'adultes, le développement étant proportionné à l'âge des enfants. Ainsi, l'occasion ayant été offerte d'entretenir des enfants du service des postes, les tableaux indiquent pour l'école gar-

dienne : *Enseignement occasionnel.* Éducation civique : Premières notions concernant le mécanisme de la « poste »; — pour le degré inférieur de l'école primaire (2e année) : *Enseignement occasionnel.* Éducation civique. Le fonctionnement de la poste. — Adresses et affranchissements; — pour le degré moyen (4e année) : *Enseignement occasionnel.* Économie sociale : Affranchissements postaux au moyen de timbres; modicité du prix d'envoi des correspondances; célérité; sécurité; la poste est un service public utile à tous; — pour le degré supérieur (6e année) : *Enseignement occasionnel.* Économie sociale : Communications postales, hôtel des postes; — pour l'école d'adultes, enfin : *Enseignement occasionnel.* Économie politique, expansion belge, mutualité, patriotisme : Avantage des moyens de correspondance perfectionnés, au point de vue des sciences, des arts, de l'industrie et du commerce.

L'occasion a été fournie, pour l'école gardienne, par des exercices de langue sur le sujet : le facteur; pour le degré inférieur de l'école primaire, par des « entretiens très simples sur des choses de la vie ordinaire »; pour le degré moyen, par « de petites descriptions sur des sujets empruntés de préférence aux choses de la vie ordinaire »; pour le degré supérieur, par la géographie : « usage pratique ou guide officiel des voyageurs sur les chemins de fer en Belgique »; pour l'école d'adultes, par « la géographie et l'histoire. — Les relations postales ».

Les sujets de leçons sont extrêmement variés; ils portent sur la culture esthétique et la décoration florale de l'habitation, sur l'hygiène, la propreté, les dangers de l'alcool et le rôle de la femme dans la lutte contre l'alcoolisme, sur l'économie domestique, et l'utilité d'une maison bien tenue où tous les membres de la famille se trouveront à l'aise; sur l'éducation morale, et les dangers de la rue : nécessité de se garer des voitures comme de résister aux entraînements funestes; sur l'éducation sociale et civique, etc.

Ce qu'il y a de plus curieux pour des étrangers, ce sont les leçons qui portent sur des besoins locaux. Ainsi, dans une école d'Ostende, nous lisons, comme matière d'enseignement occasionnel, à l'école gardienne : « Nécessités locales : la pêche aux crevettes »; pour le degré inférieur de l'école primaire : « Néces-

sités locales : La pêche au chalut (chalutage) »; pour le degré moyen : « Expansion belge : La pêche du hareng, à Ostende »; pour le degré supérieur : « Expansion belge : Progrès de la pêche par l'emploi de streamtrawlers »; pour l'école d'adultes : « Expansion belge : la pêche sur les côtes d'Islande ». A Bruges, on passera du « zèle de la mère qui ne perd pas son temps » (école gardienne), à l'épargne : « temps bien employé, argent économisé » (degré inférieur), puis à l'économie domestique : « Les dentelles de Bruges » (degré moyen). Le degré supérieur étudiera : « l'Expansion belge : Utilité d'une école professionnelle, nécessité de produire mieux, afin de mieux pouvoir lutter contre la concurrence étrangère ». Enfin, à l'école d'adultes, le maître, trouvant dans l'histoire de la Belgique « l'histoire locale : la fabrication de la dentelle, à Bruges », prendra comme sujet d'enseignement occasionnel : « Économie politique et sociale : Grands avantages de l'industrie dentelière, au point de vue des moyens de subsistance, des mœurs, du travail. Moyens de favoriser cette industrie ».

A Courtrai, comme « Papa travaille en France », le maître étudie « pourquoi nos ouvriers vont travailler en France » et leur donne des conseils sur le respect des lois sur la fraude et sur les voyages en chemins de fer. Ces conseils sont répétés, d'ailleurs, pour le degré moyen, pour le degré supérieur de l'école et pour l'école d'adultes, dans les matières inscrites au programme obligatoire comme pour l'enseignement occasionnel. A Gand, une leçon d'agriculture sur la vache, le lait et le beurre, donne l'occasion de traiter de : « la douceur envers les vaches et des nécessités locales » (école gardienne), « de la protection des animaux et des nécessités locales. — Traiter les vaches avec plus de douceur; les vaches sont des êtres sensibles; augmenter la quantité et la valeur du lait et du beurre » (degré inférieur). Même enseignement pour le degré moyen, et pour le degré supérieur; mais ici, à côté de la protection des animaux, apparaissent des notions d'expansion belge; à l'école d'adultes, on aura comme branche du programme obligatoire : Agriculture. — Qualités d'une bonne vache laitière de race flamande, et comme enseignement occasionnel : Notions d'expansion belge : Sélection, syndicats d'élevage, augmentation de

la production laitière et beurrière, augmentation du cheptel.

A Mons, une leçon d'hygiène permettra de parler de l'hygiène particulière des mineurs et de l'ankylostomasie et de conseiller à l'ouvrier l'affiliation aux mutualités de prévoyance. A Liége, le « fusil du soldat » permettra d'entretenir le petit enfant de l'école gardienne de l'amour de la patrie, « de la prudence et de l'industrie locale », d'avertir l'enfant du degré inférieur de l'école primaire que le port du revolver est prohibé, celui du degré moyen « de l'avantage de la division du travail et de la nécessité du perfectionnement professionnel, de la vie de l'armurier liégeois »; de parler à l'élève du degré supérieur, de l'expansion belge, de l'économie politique, des notions économiques relatives à l'armurerie, des progrès nécessaires de l'industrie; enfin de traiter devant l'adulte de la concurrence étrangère. Et ces divers enseignements naîtront d'un exercice de langage ou de rédaction, d'une leçon de géographie ou de calcul.

Enfin, dans cette énumération très longue mais nécessaire pour montrer le caractère de l'enseignement occasionnel, on me reprocherait de ne pas citer un spécimen d'éducation « mondiale ». Je reproduirai les indications générales d'une série de leçons faites sur ce sujet :

I. **École gardienne.** — *Branche du programme* : Exercice de pensée et de langage. — Entretien familier : Les moyens de communication. — *Enseignement occasionnel* : Nécessités locales. Utilité des routes pour les cultivateurs, les ouvriers, les commerçants de la commune. — Éducation civique. — Reconnaissance envers les autorités locales.

II. **École primaire.** — (Degré inférieur.) *Branche du programme* : Géographie. Entretien sur le lieu natal; Industrie et commerce. — Les moyens de communication. — *Enseignement occasionnel* : Nécessités locales : Avantages de la multiplicité des moyens de communication de la localité. — Éducation morale : Respect de la propriété publique. — Éducation civique : Les contributions. — (Degré moyen.) *Branche du programme* : Géographie. Description détaillée de la province natale. Les moyens de communication. — *Enseignement occasionnel* : Expansion belge : Développement de l'agriculture, du commerce et de l'industrie. — Éducation sociale : Facilité des voyages. —

Éducation patriotique : Relations entre les habitants. — (Degré supérieur.) *Branche du programme* : Géographie. La Belgique : Voies de communication, par terre et par eau; ports : marchandises importées et exportées. — *Enseignement occasionnel* : Économie politique. Expansion belge. Éducation morale. Éducation civique. — Facilité des voyages. Importations et exportations. Nécessité de faire toujours mieux. Loyauté dans les transactions. Contribution à la prospérité de la patrie.

III. **École d'adultes.** — *Branche du programme* : Géographie : Le Congo. Moyens de communication. — *Enseignement occasionnel* : Expansion belge. Économie politique. Éducation morale. Éducation civique. — Influence des moyens de communication sur le développement du commerce. — Arrivage de nos produits sous leur véritable marque. — Rapprochements des peuples. — Loyauté dans les transactions. — Nécessité de toujours faire mieux. — Belgique appréciée et aimée des Congolais.

La lecture des cahiers, des journaux de classe et des devoirs exposés fournit de nouveaux éléments à la documentation. Par exemple, dans un journal de classe, je relève les indications suivantes : Une causerie (enseignement direct) sur l'habitation a fourni l'occasion de parler des habitations ouvrières. En calcul, le maître traitait du nombre 1; il a joint à son exposé des notions sur l'épargne : 1 sou. La soustraction des nombres entiers l'a conduit à parler de la caisse d'épargne et des retraites. Un exercice de lecture sur le son « oi » a donné l'occasion de faire une phrase : « Vive le roi! », sur laquelle s'est greffée une leçon de patriotisme. Un exercice sur le son « an » l'a conduit à citer le mot *banc*, d'où la recommandation de prendre soin des objets classiques. Lecture : Notre salle d'école, d'où « leçon de patriotisme, morale, le roi, Dieu ». — Le chant : « La Belgique par-dessus tout »; patriotisme. — Lecture française. Le couteau : il ne faut pas jouer avec le couteau. La cuiller : leçon de bienséance à table. — Calcul. Nombres de 1 à 100 : d'où problèmes sur les salaires. Problèmes sur les 4 opérations : d'où le salaire, inconvénient des grèves. — Rédaction. « Écrivez à votre ancien patron, que vous avez quitté dans les meilleurs termes pour vous établir, une lettre dans laquelle vous lui recommandez, en qualité

d'ouvrier, un jeune homme de votre connaissance » : Occasion d'un entretien sur « l'éducation sociale et professionnelle, loyauté et confiance dans les rapports entre patrons et ouvriers », etc.

Autant qu'on peut le voir par les travaux exposés, l'enseignement occasionnel a été bien accueilli du personnel. Chez certains, il provoque un véritable enthousiasme. C'est l'unique méthode « intéressante, attrayante et utilitaire », c'est « la meilleure des intuitions ». Elle est « naturelle »; elle s'applique à tout. Elle semble même la seule qui permette d'enseigner certaines matières. Et le fait est que, du moment où l'on se refusait à inscrire directement au programme des matières dont on proclamait la nécessité, le procédé appelé du nom d'enseignement occasionnel était le seul qui permît de les introduire dans l'école. C'est évident jusqu'à la naïveté. Seulement il faudrait être assuré que tous ces avantages sont réels.

Tout d'abord c'est, croyons-nous, une illusion de se figurer qu'on puisse toujours ajouter un enseignement nouveau, même occasionnel, sans accroître le travail de l'école. Une dictée, un problème peuvent servir à une double fin; mais, sans parler du travail manuel qui ne me semble pas susceptible de l'enseignement occasionnel, quand, par exemple, enseignant la géographie de la Belgique, le maître étudie les marchés étrangers et la marine marchande, quand, parlant du haricot et du pois, il montre leur rôle dans l'alimentation, puis les avantages de la coopération et de la mutualité, on a beau déclarer que ces notions nouvelles sont données seulement à l'occasion des branches d'enseignement obligatoires, en réalité, elles constituent une addition au programme. C'est un chapitre ou un paragraphe ajouté au cours de géographie, au cours d'agriculture. Que la surcharge corresponde ou non à une modification des programmes, elle existera dans l'enseignement et dans le cerveau des élèves. Il est à l'honneur du gouvernement belge de proclamer que les idées modernes doivent pénétrer dans l'école. Pourquoi ne pas reconnaître qu'à un système d'éducation plus compliqué doit correspondre une modification des programmes, et, au besoin une prolongation de l'âge scolaire?

A employer ce moyen détourné, on risque de ne pas obtenir les résultats souhaités. Le plus sûr, je dirai presque, le seul

procédé pour garantir la réalité d'un enseignement prévu comme « déterminé, ordonné », c'est de l'inscrire au programme. Toute autre méthode, même entourée de minutieuses précautions, expose à des mécomptes. Ou bien il faudra multiplier les directions, les prescriptions. On en trouve déjà dans la circulaire rappelée plus haut; et tout l'effort provoqué et accompli pour préparer l'exposition aura pour effet de les préciser. Divers éditeurs ont déjà publié des livres pour guider les instituteurs et les aider à disposer « en cours concentriques des notions étrangères aux branches obligatoires et susceptibles d'un enseignement occasionnel ». Tout cela aboutira à la constitution de programmes qui, pour être à côté, n'en seront pas moins des programmes.

En outre, j'ai bien peur qu'un enseignement conforme aux nombreux spécimens cités plus haut, présente quelque danger pour le développement intellectuel des élèves. Il n'est jamais bon d'enseigner deux choses à la fois. On risque ainsi de disperser l'effort de l'enfant à moins que, par le mécanisme naturel de son cerveau, il se résigne sagement à ne retenir qu'une des notions qui lui sont ingurgitées. Je souhaite alors qu'il choisisse bien et retienne toujours la plus importante. Mais, ce n'est pas ce choix que recherche l'enseignement occasionnel. Enfin la méthode présente un autre danger. Elle est d'une application extrêmement délicate. Elle exige un tact rare, en même temps que la possession de connaissances très exactes, très précises, très au courant. Si le maître n'a pas ce tact et ces connaissances, combien il lui est facile de tomber dans la digression, ou le bavardage, combien il risque d'accumuler des notions indigestes, de donner des idées superficielles sur tout et de communiquer des habitudes d'imprécision, d'irréflexion. Les partisans de l'enseignement occasionnel ne se dissimulent pas la difficulté; ils savent bien aussi que, dans le souci d'être complets, certains maîtres ne garderont pas la juste mesure et qu'il leur arrivera de créer entre deux idées des liens fort artificiels. Ils ont prodigué les recommandations pour que cet enseignement soit réfléchi, méthodique, concentrique. Les types de leçons exposés témoignent-ils que ces prescriptions aient toujours été suivies?

Mais ces périls ont paru négligeables en face des services

escomptés. Quel inconvénient balancerait l'avantage d'une méthode qui permet à l'enseignement d'être toujours en rapport avec la vie! Qu'importe que l'enfant sache écrire un peu moins correctement s'il est imprégné de l'esprit moderne, ou tout au moins de ce qu'on lui présentera comme tel! En outre, il ne faut pas l'oublier, l'enseignement occasionnel n'est pas tout l'enseignement et il intervient seulement pour les branches non obligatoires. Il ne faudrait pas croire que jamais, dans une classe, on n'étudie isolément une de ces matières. Ces arguments ont leur valeur; nous croyons pourtant qu'on aurait pu atteindre le but par une autre voie.

Les promoteurs de l'enseignement occasionnel invoquent l'autorité d'une armée de pédagogues, dont les bustes ornent les galeries de l'exposition scolaire. Les passages de leurs œuvres, inscrits au-dessous des bustes ne justifient pas toujours leurs patronages. Si, en cette matière, les Belges se réclamaient d'un système, Herbart aurait dû occuper une place d'honneur; il est impossible de ne pas être frappé des points de contact qui existent entre saméthode et celle qu'ils ont adoptée. Peut-être aussi, un buste ou un médaillon était-il dû à Jacotot, l'auteur de la formule « tout est dans tout ». Mais, semble-t-il, l'adoption de l'enseignement occasionnel doit être rattachée, moins à une préférence de doctrine qu'à la situation et aux besoins mêmes de la Belgique. Le désir de justifier la devise : *L'école pour la vie*, dans toutes ses conséquences, et la crainte d'une surcharge apparente des programmes suffisent à expliquer le choix de la méthode.

Et, il faut bien le reconnaître, et, sous les réserves énumérées plus haut, elle se prête exactement aux besoins d'une éducation utilitaire. Elle évite la rigueur d'un programme. Théoriquement au moins, tous les maîtres peuvent modeler l'enseignement sur les besoins propres de leurs élèves et les orienter vers l'intérêt local ou national du moment. Mais ici encore, on aperçoit un inconvénient : n'arrivera-t-il pas qu'en préparant aux nécessités immédiates de la vie, cet enseignement s'enferme trop exclusivement dans le moment présent, dans le besoin qui, à une heure donnée, domine ou est considéré comme dominant l'activité de la nation? Ne se peut-il pas que l'engouement

momentané pour certaines carrières, pour certaine politique, ait sur l'école une répercussion aussi profonde que s'il s'agissait d'une tendance solidement établie, détermine des vocations qui ne trouveront pas leur emploi, des tendances qui, à peine écloses, ne correspondront plus aux nécessités contemporaines?

Mais laissons les critiques; il est un avantage, au moins, que nous ne saurions refuser à l'enseignement occasionnel, c'est que l'instituteur, invité à imprégner son enseignement des idées modernes, devra forcément s'en pénétrer lui-même. Souhaitons qu'il en profite dans une large mesure.

Il en est un autre, c'est qu'à lancer l'école dans cette voie, à faire, suivant les termes d'une circulaire, « des institutions relatives à l'éducation, de l'enfance à la jeunesse », le « centre commun » autour duquel « rayonnent les œuvres de l'industrie et de l'art », on attribue à l'école une place singulièrement importante dans le domaine de l'activité belge. Séminaire ou non d'expansion mondiale, c'est l'école étroitement liée à la vie de la nation, dans ce qu'elle a de particulièrement passionnant pour un Belge d'aujourd'hui, son développement économique.

MAURICE ROGER.

(*A suivre*).

L'École[1].

Mes chers enfants,

L'année dernière, je rencontrais presque tous les jours dans la forêt, sur la route de la Croix des Veneurs, un monsieur de votre âge accompagnant les quatre vaches d'un garde forestier. Il avait les yeux couleur bleu d'acier, clairs et hardis; il chantait ou sifflait, et causait volontiers avec les passants. Un jour qu'il me demanda « quelle heure qu'il était », nous fîmes la conversation.

J'appris qu'il était né pas loin d'ici, dans un village du Cambrésis. Comme il s'entendait mal avec ses parents et avec son instituteur, il recevait des gifles à la maison et à l'école; il estima que cela faisait beaucoup de gifles, et s'évada un beau matin. Après avoir vécu trois semaines à l'aventure, il arriva au Nouvion et trouva cette place de vacher, qui lui plut. Il aimait ses bêtes et la lente promenade le long des chemins du bois, où elles tondaient de leur langue l'herbe des bas-côtés.

Je fus curieux de savoir ce qu'il pouvait bien avoir dans la tête et dans le cœur, et je lui fis quelques questions :

« Tu sais lire et écrire? »

La réponse, d'un ton décidé, qui n'admettait pas de réplique, fut :

« Non, ça n'est pas mon métier.

— Tu seras soldat dans quelques années?

— Oui. »

Et le pauvre petit, coiffé d'une vieille casquette trop large qui recouvrait ses oreilles, perdu dans l'ampleur d'une veste dont la

1. Discours prononcé par M. Ernest Lavisse, Membre de l'Académie Française, à la distribution des prix des écoles du Nouvion-en-Thiérache (Aisne).

couleur n'avait plus de nom en aucune langue et d'un pantalon soutenu par une ficelle, chaussé de souliers qui, pour boire la rosée et la pluie, ouvraient des bouches de grenouille, ajouta gaiement :

« Quand je serai soldat on me donnera « des beaux habits ».

— Mais pourquoi seras-tu soldat ?

— Quand on est soldat, c'est pour se battre.

— Se battre, pourquoi ? contre qui ?

— C'est pour se battre. »

J'essayai de lui faire dire qu'il serait soldat pour défendre la France ; mais « France » était un mot qu'il ne comprenait pas. Est-ce que, par hasard, il ignorait qu'il existe sur la terre différents pays dont chacun porte son nom propre ? Pour voir, je lui parlai de la Belgique, notre voisine. Il connaissait le nom en effet ; mais qu'est-ce que ce nom lui représentait ?

« La Belgique, dit-il, c'est quand on va chercher du tabac. »

Je le laissai ensuite bavarder. J'appris que, de temps à autre, il aimait à faire une fugue. Il choisissait le moment où la forêt pouvait le nourrir de fraises, de framboises ou de noisettes. Il vivait à la sauvage deux ou trois jours. L'an dernier, il regrettait que la récolte de noisettes eût été médiocre. Le petit bonhomme disait tout cela de l'air d'un être content de la vie.

Et qui sait? Qui sait? Peut-être bien quelques-uns de ceux qui m'écoutent envient-ils, dans le secret de leur âme, cette existence d'école buissonnière : vivre dans le plein air et non pas enfermé entre les briques ; laisser flâner son regard et son esprit, et non les fixer sur un papier ou sur un tableau ; écouter, au lieu des règles du calcul, la clochette des vaches, et au lieu des préceptes de la grammaire, le bruit du vent dans les arbres et le chant des oiseaux ; laisser couler les heures, au lieu d'obéir automatiquement à l'horaire arrêté par les autorités académiques, — il n'est pas étonnant que cette existence semble belle à des enfants comme vous.

Mais moi, qui suis un vieux, je pensais, en écoutant le petit homme : que deviendra-t-il dans la vie ? Quand je suis arrivé ici pour les présentes vacances, je me suis inquiété de lui. J'ai su que, depuis notre rencontre, il a disparu, qu'il est revenu, qu'il

est reparti un jour qu'on lui avait donné des souliers neufs; peut-être, il reviendra, mais après ?... Sur les chemins de la forêt, on rencontre aussi de vieux vachers. Ils vont, par tous les temps, couvrant leurs épaules d'un sac les jours de pluie fine ou ruisselante, s'appuyant à un bâton coupé dans la forêt, seuls toujours. Ceux-là n'ont plus l'insouciance des jeunes années; ils ne sifflent ni ne chantent. Ils demandent l'heure à voix basse, sur le ton d'un mendiant quêtant l'aumône. Ils mâchonnent un vieux tuyau de pipe, et leur regard est lamentablement triste.

Mes enfants, entre ces pauvres êtres qui souffrent d'une double misère, misère physique et misère morale — car c'est être moralement misérable que tout ignorer de la vie, comme l'ignorent les bêtes et les arbres, — entre ces pauvres êtres et vous, savez-vous ce qui fait la différence ? C'est l'école.

J'ai peur que vous ne sachiez pas bien tout ce qu'est l'école. C'est le lieu où vous vous préparez à gagner votre vie en acquérant des connaissances indispensables à toutes les professions; cela vous le savez, et vos parents aussi. Mais ces connaissances, d'où viennent-elles ?

Peut-être vous croyez que ce que vous lisez dans vos livres, ce que vous entendez de la bouche de vos maîtres, les yeux des enfants l'ont toujours lu et les oreilles des enfants toujours entendu. Mais vous vous trompez. Les règles de grammaire et de style, ce sont nos écrivains qui nous les ont révélées, par un travail qui a commencé le jour où nos pères commencèrent à balbutier le « parler » de la France. Pour que vous puissiez apprendre un peu d'histoire, il a fallu que des générations d'érudits étudiassent les monuments du passé, monuments écrits, monuments de pierre, de marbre, de bronze ou d'or, avec le patient effort pour comprendre ces témoignages et remettre en vie les vivants d'autrefois. Pour que l'on puisse vous donner quelques notions de sciences, combien de savants travaillèrent dans leurs cabinets, leurs laboratoires, leurs observatoires ! Et tenez voici quelques mots pris dans votre programme de morale : *tolérance, respect de la croyance d'autrui*. Cela fait trente-cinq lettres en tout. Pour qu'on ait pu les écrire, ces lettres-là, il a fallu que des martyrs mourussent par milliers dans des supplices

et que le sang coulât en fleuves sur des champs de bataille, jusqu'au jour où la raison humaine s'aperçut — elle s'en est aperçue en France d'abord — que la conscience a droit à la liberté, et que cette liberté la plus précieuse de toutes, est une des conditions nécessaires de la paix entre les hommes.

Comprenez-moi bien : les choses que vous apprenez en quelques minutes, que vous récitez souvent sans y faire grande attention, il a fallu des siècles et des siècles pour les établir.

Comprenez-moi bien : l'école doit au long travail d'ancêtres de tous les temps et de tous les pays les connaissances, les sentiments et les idées qu'elle vous enseigne sous la forme la plus simple.

Et maintenant, comparez-vous aux pauvres êtres de tout à l'heure. Ceux-là sont des survivants de l'humanité primitive, qui vivait en effet, à peu près comme eux, errante, conduisant ou poussant les bonnes bêtes nourricières. Ils se sont arrêtés voici plusieurs milliers de siècles. Mais vous, l'école vous met dans les rangs de l'humanité en marche, de l'humanité active et puissante, riche de si longs souvenirs et de si longs espoirs.

Mes enfants, à cause de cette haute fonction, l'école est honorée dans tous les pays civilisés. Les gouvernements lui demandent de mettre leurs peuples en valeur ; ils savent que tant vaudra l'écolier, tant vaudra l'homme, et que tant vaudront les individus humains, tant vaudra la nation.

Hélas ! dans cette concurrence entre les peuples pour obtenir une plus-value d'eux-mêmes, il faut que je vous le dise, car il importe que vous le sachiez : la France est en retard sur plusieurs nations. La République a été admirablement généreuse pour l'école ; mais il s'en faut de beaucoup que l'œuvre scolaire entreprise par elle soit achevée.

La loi qui a établi l'enseignement obligatoire n'est pas obéie. Personne n'a signifié au petit vacher vagabond qu'il existe pour tous les enfants de France un devoir scolaire, et je rencontre dans nos rues d'autres errants qui ne prennent jamais le chemin de l'école. Il en est de même en d'autres endroits de France, puisque l'année dernière neuf mille conscrits, disent les uns, quatorze mille, disent les autres, sont arrivés au régiment, qui ne

savaient ni lire ni écrire. Mais combien de milliers d'autres ne savent qu'épeler ou dessiner péniblement les lettres de l'alphabet? Combien de ces jeunes Français répondraient à la question : « Qu'est-ce que la France? »

L'école en effet n'a pas seulement ses réfractaires, elle a ses irréguliers qui trop souvent manquent à l'appel; ici même nous nous plaignons du nombre de ces absences. D'autre part il arrive, surtout dans les villes, que les écoliers sont trop nombreux dans les classes et que l'enseignement demeure inefficace pour beaucoup. Et partout la durée des études primaires est trop courte.

La lecture de vos programmes est inquiétante; on y voit le naturel désir de vous faire apprendre en si peu de temps le plus de choses possible; mais malgré les ressources d'une pédagogie ingénieuse et l'énorme dépense de force que font vos maîtres et vos maîtresses, et qui chaque année ruine tant de santés, on ne peut espérer que cette foule de notions diverses se classent distinctement dans tant de jeunes têtes et s'y fixent pour jamais.

On m'a cité beaucoup de mots d'écoliers et d'écolières; en voici un d'une petite fille d'ici qui me revient à la mémoire. L'enfant avait reçu dans la journée plusieurs leçons dont une de géographie, et une de catéchisme. La mère voulut lui faire repasser la leçon de catéchisme; elle demanda : « Qu'est-ce que Dieu? » La petite, combinant la géographie et la théologie, répondit tranquillement : « Dieu est un pur esprit entouré d'eau de tous les côtés. » Je sais bien que les réponses d'étourneau sont naturelles à vos âges et que peu à peu vous apprenez, ou du moins les meilleurs d'entre vous apprennent à réfléchir. C'est égal! Une éducation tant encombrée et hâtive dépasse les forces d'un enfant.

Si encore cette éducation ne finissait pas avec l'école! Mais c'est le cas pour le plus grand nombre d'entre vous. Au sortir de l'école, bonsoir les livres! Et peu à peu, dans les mémoires, s'effaceront les souvenirs superficiels, comme s'effacent sur les mauvaises photographies les traits des visages. Sans doute, il existe des œuvres post-scolaires; mais, malgré tant de bonnes volontés, combien elles sont imparfaites encore!

Peut-être bien m'accusera-t-on de préparer des arguments à

ceux qui, après avoir dénoncé la faillite de la science, crient la faillite de l'école. Mais, pas plus que la science, l'école n'a fait faillite. De grands progrès ont été obtenus. Si je compare les écoliers d'aujourd'hui avec ceux de l'école dont je vous ai plusieurs fois parlé, l'école de « nô-maître », et nos maîtres avec vos maîtres, il me semble que ce soient, à un demi-siècle de distance, deux peuples différents. L'effort qui reste à faire, et qui est très considérable, on le fera. En ce moment même les pouvoirs publics s'en préoccupent. Les pouvoirs publics savent la valeur de l'école.

Ils savent qu'ils ont envers elle des obligations essentielles, particulières à notre régime de démocratie républicaine. Un des abus qu'on reprochait le plus à l'ancien régime, c'était que les privilégiés, parce qu'ils s'étaient donné la peine de naître, arrivassent tout jeunes à de hauts emplois : colonels à dix ans et magistrats à dix-huit. Mais, dites moi, s'il suffit pour parvenir à la charge de citoyen, de se donner la peine de venir au monde, comme le petit vacher qui sera électeur un jour aussi bien que vous, n'est-ce pas une absurdité aussi grande que celle de l'ancien régime et plus dangereuse?

Un jour ne suffira pas pour remédier à ces imperfections de notre régime scolaire; les causes en sont nombreuses et graves.

Aujourd'hui, des enfants ne peuvent se présenter à l'école parce qu'ils sont habillés de guenilles et « à pieds déchaux ».

Des pères et des mères ont besoin du travail de leurs petits. Il faudra donc renforcer l'assistance sociale. Il faudra, d'autre part, augmenter le nombre des maîtres, prolonger la durée de l'école, organiser l'éducation post-scolaire. Cela coûtera très cher. Et je n'espère pas voir, mais j'espère que vous verrez tous les petits Français prendre place dans l'école agrandie, dans l'école prolongée.

Alors, sera vraiment mis en valeur tout notre peuple de France.

Mes enfants, je vous dirai en terminant que ce peuple mérite qu'on se donne de la peine pour le bien élever, car il est le meilleur des peuples. Il a certes ses défauts, qu'il est le premier à reconnaître, mais combien de qualités et de vertus!

D'abord, il n'est pas sot du tout; il comprend vite ce qu'on se donne la peine de lui expliquer. Il est très généreux, il se passionne pour les grandes idées; en même temps, il a du bon sens. Il se laisse séduire aux belles paroles et aux gestes de l'éloquence; nulle part plus facilement que chez nous on ne crie : « Allons-y! » Et l'on y va en effet. Mais une voix intérieure murmure : « Faudrait voir tout de même! » Et l'on regarde, et l'on voit.

Dans notre régime d'absolue liberté, bien des idées extraordinaires, ou même monstrueuses, nous sont proposées. Elles mènent quelquefois un bruit terrible; mais elles disparaissent, comme la comète qui devait ces jours-ci réduire la terre en poudre et en fumée; après avoir seulement troublé quelques faibles têtes, elle a filé piteusement.

Personne ne fera croire à notre peuple, si humain d'ailleurs, et le meilleur serviteur de l'humanité, qu'il doive renoncer à sa vie propre et personnelle et cesser d'être une patrie. La France est contente d'être et résolue à demeurer la France.

Personne ne nous fera croire non plus que nous devions retourner sous le sceptre et sous la crosse redorés de nos maîtres et de nos pasteurs d'autrefois; ni qu'il soit possible d'ouvrir, un beau jour, par la vertu de quelques formules, ou par l'effet d'une grève d'aiguilleurs, l'ère de la perfection sociale.

Notre peuple n'a pas encore pris toutes les mœurs de la liberté, ce qui n'est pas étonnant; il porte en lui les souvenirs et les marques de sa longue éducation monarchique, et un demi-siècle ne suffit pas pour créer des mœurs nouvelles; mais on voit à de certains signes que la nécessaire évolution est commencée.

Notre peuple répugne d'instinct aux diverses sortes de fanatismes. Il y a en effet des fanatismes de diverses sortes, qui se combattent les uns les autres, mais se ressemblent au fond, — frères ennemis, mais frères tout de même et de qui la fraternité se reconnaît à une identique laideur.

Enfin, notre peuple est profondément démocrate et il a le sentiment de la justice sociale.

De ces qualités et de ces vertus, on pourra tout espérer, le jour où l'école nationale leur aura donné toute leur force.

Vous êtes trop jeunes pour savoir et pour comprendre que la France a quantité de choses à faire qui sont toutes très difficiles. Nous vivons dans un grand tumulte. Pas un jour ne passe sans que l'on entende dire à Paris, par des personnes qui, d'ailleurs, n'en perdent pas une bouchée, que nous nous décomposons, et que, bientôt, il ne restera plus de nous que je ne sais quelle pourriture dont l'exhalaison attirera les vautours.

D'autres hommes, desquels je suis, gardent leur confiance en l'avenir. Ils savent l'imperfection des êtres et des choses et que des accidents et des périls sont possibles; ils ne dorment pas dans une tranquillité béate. Mais ils croient, ils prévoient, ils prédisent que ce peuple intelligent et sage fera, chaque jour suffisant à sa peine mais chaque jour prenant sa peine, toutes ces œuvres malaisées. A la fin, lui qui a offert au monde le plus brillant modèle de monarchie, au temps de Louis XIV, il lui présentera une libre démocratie où s'épanouiront toutes les forces vives du pays, pour notre gloire et pour le bien de l'humanité.

Il semble en effet que ce soit notre destinée de donner des exemples. Du moins les étrangers le disent, qui sont bons juges en la matière. Cette année nous avons été visités par des rois et par des présidents de républiques. Ils nous ont parlé. Je sais bien qu'ils ne sont pas venus chez nous pour nous dire des choses désagréables; mais je ne crois pas que les États-Unis et la Belgique, la République Argentine, le Brésil et la Bulgarie se soient concertés pour nous dire le même mensonge. Ces rois et ces présidents croient évidemment ce qu'ils ont dit presque dans les mêmes termes, à savoir que la France est le pays qui montre le chemin. Et j'ajoute, mes enfants, puisque vous avez levé avant-hier vos têtes et vos bras vers les grands oiseaux venus de l'Est, qu'elle montre le chemin même à travers les nuages du ciel.

L'Influence française en Russie au XVIIIe siècle.[1]

Le XVIIe siècle français n'avait guère dans sa curiosité intellectuelle et artistique dépassé l'Espagne et l'Italie où il trouva des précédents et des inspirations qu'il condescendit à adopter et à transformer à son usage. Il avait été essentiellement classique et latin; de plus, jalousement amoureux de son moi qui était pour lui la fin et le principe de tout, il était foncièrement égoïste et nationaliste.

Le XVIIIe siècle regarde non seulement au Midi mais au Nord; il s'intéresse, non plus à l'observation exclusivement psychologique et morale, mais à l'observation sociale; il sort de soi, il étend sa curiosité et ses investigations au dehors, au delà de toutes les frontières; il devient résolument cosmopolite; de majestueux, autoritaire et dogmatique il se fait, aimable, altruiste, tolérant et compréhensif. Le style suit le mouvement de la pensée; à la période oratoire et organique succède une phrase souple et courte, limpide et légère comme une eau de source où tout le genre humain peut boire. C'est là le secret et de la rapide diffusion des idées du XVIIIe siècle au dehors, et de l'attraction exercée sur les étrangers qui accoururent à lui nombreux et confiants, comme on va vers le geste des mains ouvertes ou le sourire accueillant des lèvres.

Et qui parmi les peuples étrangers pouvait plus vite être conquis par le charme français que le peuple russe, si sociable, si altruiste, et j'ajoute si amoureux de la vie facile et voluptueuse dont le Paris de la Pompadour offrait le modèle?

1. Conférence faite à la Faculté des Lettres de l'Université de Lille, le 5 mars 1910.

L'Occident cependant avait été longtemps, pour la Russie infatuée de ses traditions et de son orthodoxie, pays hérétique et quelque peu diabolique. On reconnaissait bien sa supériorité en matière de science et de mécanique, mais on n'osait trop se mettre directement à son école, depuis que parmi les jeunes gens envoyés par les tsars à l'étranger un certain nombre avait eu le mauvais goût de ne jamais revenir. Cette expérience dangereuse Pierre le Grand avait eu le courage de la refaire et de l'étendre. Lorsqu'après les tâtonnements de ses prédécesseurs il eut résolument mis le cap à l'Ouest, il n'alla pas seulement recruter à coups de roubles ou de promesses de roubles des marins, des officiers, des géomètres, des ingénieurs en Hollande, en Allemagne, en Italie et en France; il poussa hardiment sa noblesse dans sa barque, avec ordre de revenir en Russie sachant lever des plans et conduire des escadres. Il n'est que juste d'ajouter que ces Moscovites jetés dehors d'un rude coup du gant de fer, s'en allaient le plus souvent la larme à l'œil, geignant et soupirant, en se signant à toutes les croisées des chemins. Ils quittaient leur vie d'opulente oisiveté pour se mettre sur des bancs d'école, et se briser la tête à des calculs compliqués dans des langues énigmatiques. Jusqu'à quel point ils s'assimilaient cette nourriture raffinée, quelques expériences désastreuses se chargèrent de le montrer; en tout cas, il est des choses qu'ils s'assimilèrent plus vite, à savoir les dehors de cette civilisation occidentale, les belles manières, le bon langage, les habitudes des bals, soirées et spectacles. Or dans ce domaine, la France, grande coquette, était une infaillible séductrice; son charme opérait plus vite que la trigonométrie de Venise ou le compas d'Amsterdam; et nous voyons nos braves Russes paraître aux « assemblées » un peu gauches et éblouis, esquisser des entrechats et baiser la main des dames. Nous les voyons aussi se mettre à l'étude de la langue; soyons leur indulgents s'ils ne commencèrent pas toujours par la grammaire et si beaucoup suivirent la méthode du prince Kourakine, à savoir d'apprendre comme premier et indispensable vocabulaire la nomenclature des vins de France pour s'orienter parmi les crus. Ensuite venaient tous les charmants vocables de la galanterie, le cortège des mots dont chacun annonce un régal de l'esprit ou des sens. Mais comment traduire tout cela en langue

russe? Ni les Varègues, ni les Tatars, ni les vieux Slaves n'avaient prévu le Palais-Royal; point de mots dans la langue pour ces délicatesses; il faudra donc les faire; et on en fit à la grosse, avec un entrain et une joie puérils; en un tour de main, nos amis prenaient un joli petit mot français léger et pimpant, le plongeaient dans de la farine russe, et hop! le voilà sujet de Pierre le Grand! Est-il besoin d'ajouter que le mot n'y avait rien gagné? Mais comment piquer un papillon sans perdre la poudre d'or de ses ailes? D'ailleurs le mot russifié n'était pas à plaindre; à peine forgé, il était expédié sous pli cacheté aux rives de la Néva, et là, vite libéré, il voletait et virevoltait, admiré et pomponné, sur des bouches extasiées. Et ce fut la fortune des amours devenus « amouri », des Cupidons « Coupidoni », des cabrioles « caprioli », des entreprises « entreprizi », des assemblées « assembleï », des jabots « jabo », des manchettes « mangeti », des « instrumenti de mousica »; on célébrait des alliances « alliantsi », dans des banquets « banquieti », mais parfois, à force de festiner, comme l'a dit un homme d'esprit[1], la « natoura » prenait sa « revenge », et il fallait appeler un « médik » qui vous saignait de sa « lantchet »! Le lendemain, on recommençait.... Plus le Russe se parisianisait et moins il mettait d'empressement à regagner ses neiges; il faisait longtemps la sourde oreille aux rappels de son souverain; et ce n'est que lorsqu'il avait épuisé la confiance de ses créanciers et les dernières complaisances du Mont de Piété, que sous la menace de confiscation de ses biens, il se résignait à préparer son bagage....

Et maintenant, imaginez le revenu, les yeux encore pleins de la féerie entrevue, retrouvant les maisons basses aux petites fenêtres, les propos d'amis ignorants, les festins bruyants achevés dans une ivresse lourde et bestiale, l'humilité des femmes, longtemps recluses, embarrassées devant les hôtes, vite effarouchées d'un mot leste qui fait rougir leurs joues et frémir leurs cils; et vous comprendrez que nos gens aient plus vivement senti l'infériorité de leurs traditions et fait effort pour s'en dégager et en dégager les autres.

L'effort portera surtout sur l'émancipation des femmes et l'éducation des enfants. Aux premières on donnera l'habitude de

1. Émile Haumant, *La Culture française en Russie.*

se mêler à la société masculine, de recevoir, de causer; aux seconds on apprendra les langues, le français en tête, la danse, le maintien, la musique.

Et justement la tâche est singulièrement facilitée. Les maîtres surgissent comme par enchantement, et leur nom est légion. Au lieu de rares étrangers, surveillés et parqués dans un quartier spécial, comme les Chinois à San-Francisco, voici des flots d'arrivants qui déferlent brusquement sur les chaussées du Tsar. C'est tout le gibier du grand rabatteur Pierre : il y en a de tous pays et surtout des Allemands; mais il y a aussi bon nombre de Français. Aux Huguenots chassés par Louis XIV le Tsar a fait doux visage, non par tolérance, mais par sens pratique; heureux de trouver en eux les sous-officiers, officiers, fabricants, joailliers, ébénistes, bonnetiers, armuriers dont il avait besoin. Certes le flot n'est pas toujours pur; il s'y est mêlé bien des ruisseaux fangeux de la mère-patrie; des aventuriers, des barbiers mégalomanes, et jusqu'à des forçats en rupture de galères.... Le mélange eût gagné à être filtré; tel qu'il était la Russie avait assez d'estomac pour l'absorber, mais quoi d'étonnant si après avoir piqué au hasard de la fourchette, elle éprouva parfois d'étranges sensations de palais? Tous ces Maîtres-Jacques des Gaules étaient prêts à tous les métiers et en changeaient plus souvent que de manchettes.... A côté d'un chevalier Brelan de la Brelandière qui faisait de mauvais vers et de la fausse monnaie, on trouve des coiffeurs devenus médecins et des cochers pédagogues. Il y avait un métier où toutes ces conditions se fondaient souvent, c'est celui de valet de chambre, il y avait un métier où elles aspiraient à se fondre, c'est celui de précepteur, et je vous laisse à penser quelles leçons se donnaient; d'aventure on découvrait que tel mentor avait quitté le service « incognito », tel autre portait une fleur de lys à l'épaule, ce qui passait pour une décoration; tel autre interrogé sur les modes des verbes répondait qu'ayant quitté Paris depuis plus d'un an, il n'était pas au courant des modes actuelles. Les institutrices étaient parfois dignes de leurs collègues ; on en trouvait installées en Dames de Saint-Cyr dans d'honorables familles, et qui avaient connu des jours moins austères.

Les anecdoctes fourmillent.... Un trait commun unissait tous

ces compatriotes : leur bonne humeur; partout où ils étaient hospitalisés, ils apportaient la gaiété, la vie; ils connaissaient mille bons tours amusants, mille recettes utiles, ils avaient tôt fait de débarbouiller une maison et de lui donner un vernis occidental; sous leur influence, sous celle des voyageurs de plus en plus nombreux revenus de France, et enfin sous l'impulsion venue du trône, une partie de la société russe reniait son passé; elle rejetait et les vieilles mœurs considérées comme moyenâgeuses, et les habitudes allemandes reconnues grossières. Un mot d'un contemporain résume cet avatar : « C'est hier qu'en tout nous imitions les Allemands, mais leur prestige s'évanouit dès que les Français parurent; leur allure dégagée, leurs traits piquants, leur vivacité, leur souplesse, tournèrent toutes les têtes; chacun voulut un Français pour ses enfants, et les pauvres Allemands durent retomber dans leurs échoppes. »

Ce mouvement s'était singulièrement accéléré à l'avènement d'Elisabeth, portée au trône par un coup d'État dont l'ambassadeur de France était l'âme. La jeune souveraine que son père avait essayé vainement de marier d'abord à Louis XV, puis au duc de Chartres fils du Régent, puis au duc de Bourbon, puis au comte de Charolais, avait gardé de ses espérances françaises, l'habitude de tourner les yeux vers Paris. Elle avait voué à Louis XV une tendresse platonique d'autant plus inattendue que sa beauté fraîche et ses rondeurs aimables ne décourageaient pas des hommages plus matériels. L'ambassadeur de France, La Chétardie joignait à l'orgueil du triomphe de sa politique la vanité d'un homme en bons termes avec une Impératrice; il donnait le ton à la cour dont les officiers lui baisaient respectueusement la main, morigénait les maîtres des cérémonies, et était l'arbitre écouté des élégances qui cherchaient à rivaliser avec son faste. Bien plus, Elisabeth faisait de lui son compagnon favori, à la chasse, au bal, aux dîners, elle le consultait surtout; et le diplomate qui donnait des conseils politiques savait aussi donner des conseils de beauté; nonchalamment il recommandait le parfum à la mode, le talon dernier cri; et de la multitude des bibelots qui encombraient le cabinet de toilette de Sa Gracieuse Majesté, gants parfumés, étuis garnis, flacons d'essences, boîtes à mouches et à fard, petits sacs à miniatures,

miroirs de poche, il en est beaucoup qui lui durent leur révélation. En tous cas, il y a des gens qui n'y perdaient rien : c'étaient les couturières, les bottiers, les parfumeurs, les bonnetiers parisiens qui recevaient commandes sur commandes; Elisabeth allait jusqu'à guetter les navires de France pour accaparer leurs étoffes et leurs « nouveautés » ; on reste effaré devant l'inventaire de sa garde-robe avec ses caisses de bas de soie, ses milliers de robes et ses mille paires de chaussures. La Chétardie ne perdait pas son temps.... C'est aussi à son exemple que les Russes apprirent à manger et à boire, j'entends selon les règles de l'art. Désormais nos vins font prime. Adieu les vins d'Italie et d'Espagne apportés par des vaisseaux anglais, foin d'un toast fait au Tokai : il n'est bon vin que vin de France, il n'est bon toast que toast au Champagne. La Chétardie a royalement montré l'exemple en débarquant à Pétersbourg avec mille huit cents bouteilles de Champagne et quatre-vingt-trois milles bouteilles de crus variés. Et que dire des Vatels, importants et glorieux et qui imposaient leur code intangible : « Moi, servir une oie rôtie! disait l'un deux, renvoyez-moi en France! » On se passait d'oie rôtie.... Sur la perspective Nevski on s'écrasait devant la devanture d'un tailleur qui exposait des mannequins, ou comme on disait des « poupées », habillés à la dernière mode de Paris. Vite on les imitait, on se précipitait chez les midinettes en exil qui confectionnaient et chiffonnaient d'éblouissantes merveilles à l'instar des originaux. Un voyageur français rapporte qu'à Moscou la plupart des dames décolletées ressemblaient tout à fait à des nourrices.... Et puis on commettait de petits oublis : telle dame très fière de sa belle robe de soie négligeait de mettre des bas; mais cela ne se voyait pas trop; ce qui se voyait plus, c'était le chemin fait depuis la révocation de la discipline claustrale; il paraît que ces pseudo-nourrices avaient des conversations qui choquaient notre voyageur.... Après cela on reste rêveur devant cette phrase d'un journal russe : « Sans les Français, nous ne saurions comment entrer, saluer, nous parfumer, prendre un chapeau, exprimer en le déplaçant nos divers états d'âme.... Dans une assemblée féminine, de quoi aurions-nous parlé autrefois, sinon de poules et de poulets? Le Français nous fournit des sujets de conversation et les règles du commerce

tendre et agréable, les Allemands, les Anglais et les Hollandais n'auraient jamais civilisé nos manières. »

Comme divertissement, il y avait le théâtre, un théâtre français dirigé par Sérigny (les troupes italienne et allemande avaient été congédiées). On y jouait du Molière, *les Fourberies de Scapin*, *Georges Dandin*, *Amphytrion*, *le Médecin malgré lui*, des pièces de Desmarets et de La Calprenède, et plus tard du Voltaire; Elisabeth exigeait l'assiduité aux représentations; elle-même y assistait régulièrement et frappait de cinquante roubles d'amende les courtisans qui y manquaient; outre le point d'honneur à avoir une « belle salle » et qui sait? l'éphémère illusion d'être un peu reine de France, elle considérait sans doute le théâtre français comme la meilleure école de beau maintien, de beau langage ou peut-être tout simplement de bonne grammaire.

Mais dans tout cela il y avait une question de façade; les vrais plaisirs restaient les mascarades, où l'on se travestit hardiment, où l'on se trémousse follement, où le rire peut sonner sans contrainte. Elisabeth avait gardé de son hérédité maternelle un fond peuple qui devait avoir ses heures, et qui les avait. Paraître en costume de matelot hollandais, emboucher gaillardement la gourde de rhum, s'éclipser dans les bravos et revenir en hetman cosaque, pour finir en mousquetaire bien entouré, c'était là morceau de reine et cela vous changeait d'Andromaque....

Faut-il pour compléter le tableau dépeindre le décor, décor brossé à la française, somptueuses tentures de Lyon, Gobelins aux tendres allégories, marbres et bronzes de nos plus fameux ateliers et tout le pêle-mêle des meubles de style achetés en vrac et à la hâte par des souverains pressés de cousiner en fait avec les nôtres et de regagner le temps perdu? Faut-il parler des séjours de nos peintres qui viennent portraicturer les hauts seigneurs en habitués de l'Œil-de-Bœuf et leurs nobles épouses en vaporeuses déesses? Faut-il dénombrer ces palais répliques des nôtres, ces jardins à la française avec leurs charmilles, leurs cascades, leurs Flores, leurs Pomones, leurs petits temples de l'Amour nichés dans des recoins de verdure, leurs multiples pavillons, qu'il est presque attendrissant de voir baptiser Bellevue, Monplaisir, Monrepos ou Marly?

Évidemment tout cela sent l'improvisation fiévreuse et quelque peu le parvenu; mais laissez faire le temps, laissez se tasser le nouveau limon, et vous le verrez se souder au sol qu'il recouvre et féconde. Et quand je dis le temps, je ne parle pas de siècle, ni de demi-siècle; mais trente ans, vingt ans, dix ans même apportent des métamorphoses invraisemblables, et cela non seulement dans la physionomie des capitales qui naguère construites en bois sont maintenant bâties de pierre et de marbre; non seulement dans les institutions qui se glorifient d'académies et d'universités; non seulement dans les mœurs de la haute société, mais dans l'esprit même des individus. Un seigneur russe qui vient à Paris n'est plus un naïf et béat admirateur de tout ce qui reluit et qui sait à peine bégayer en français son extase; il parle français comme vous et moi, il a du jugement, du goût, de la finesse et n'est même pas toujours très tendre pour nous. Voici Fon-Visine voyageant en France, d'abord dans le Midi et ensuite à Paris; mesurez son enthousiasme par ses lettres. Après avoir décrit la vénalité des gens de finances, l'exploitation des prêtres, la misère des paysans, la vanité et l'ignorance des nobles, l'amour immodéré de la phrase, la lâche faiblesse de caractère qui fait que chaque Français interrogé d'une façon positive répond oui, et d'une façon négative répond non, il écrit : « Combien de fois, parlant avec des personnes de qualité, de la liberté par exemple, commençais-je en disant que ce droit primordial de tout homme était jalousement gardé en France; on me répondait avec enthousiasme : « Oh oui, Monsieur! Le Français est né « libre! il mourrait plutôt que de souffrir le moindre attentat à ce « droit ».... Puis je mettais la conversation sur les imperfections que j'avais remarquées dans leur pays, disant que je regrettais que la liberté ne fut chez eux qu'un vain mot. Croiriez-vous que les mêmes personnes si enthousiastes de leurs droits me répondaient : « Oh Monsieur, vous avez raison! Le Français est « écrasé, le Français est esclave », et se mettaient à accabler de reproches leur gouvernement! »

Et lorsqu'il arrive à Paris, qu'il appelle impoliment « ce soi-disant centre de la science humaine et du goût », il s'en donne à cœur joie. Les Parisiens? Des gens qui considèrent les non Parisiens comme des étrangers, qu'ils soient de Moscou ou de

Bordeaux, des gens qui croient avoir le monopole de l'intelligence, et qui jugent de tout sans rien savoir. Leurs conversations? des lieux communs, sans opinions personnelles! leur grande préoccupation? éviter le ridicule et l'ennui! De morale, pas; de propreté, pas; de science et de philosophie, la caricature; d'éducation, pas. On veut faire de son fils un prêtre, un soldat, un peintre, on ne songe pas à en faire un homme. Comme choses positives il reste la police qui moucharde, les Parisiennes qui se mettent du rouge et l'octroi qui vous assomme.

Heureusement tous les Russes qui venaient en France n'étaient pas aussi grincheux : loin de traiter nos philosophes de charlatans ils s'empressaient d'aller les saluer. Voltaire, Diderot, d'Alembert recevaient leurs visites. Mme Geoffrin et Mme du Deffand leurs hommages, ils font des bouts-rimés, aiguisent des épigrammes, chansonnent nos ministres, et sèment des lettres en vers. En voulez-vous des exemples? voici le jeune comte Roumiantsoff dont Voltaire mande à d'Alembert ce qui suit : « Un fils du comte de Roumiantsoff vient de faire des vers français dont quelques-uns sont encore plus étonnants que ceux du comte Schouvaloff. C'est un dialogue entre Dieu et le révérend Père Hayer, auteur d'un journal chrétien. Dieu lui recommande la tolérance. Hayer lui répond :

> Ciel que viens-je d'entendre! ah! ah! je le vois bien
> Que vous-même, Seigneur, vous ne valez plus rien. »

Voltaire ajoute : « Tout n'est pas de cette force ».

Voici André Chouvaloff, ami de Marmontel, Chamfort, Helvétius, et qui rime des épîtres à Laharpe, à Voltaire, à d'Alembert, à Parny, aux mânes de Ninon de l'Enclos ou aux charmes de vivantes Ninettes :

> Cet invincible amour que je porte en mon sein,
> Dont je ne parle pas, mais que tout vous atteste
> Est un sentiment pur, une flamme céleste,
> Que je nourris — hélas — mais c'est en vain,
> De la séduction je ne suis pas l'apôtre :
> Je serai fortuné, possédant vos appas;
> Je vivrai malheureux si vous ne m'aimez pas,
> Je mourrai de douleur si vous aimez un autre!

En vérité lorsqu'on lit ces vers on est tenté de ne pas trouver

démesurément hyperboliques les louanges que Laharpe prodiguait à l'auteur :

> Quand Pierre vint dans cet empire
> Du fond de vos climats glacés,
> A peine en saviez vous assez
> Pour nous connaître et pour nous lire,
> Et déjà vous nous surpassez.

Oui, les Russes, au sommet, avaient marché à pas de géants; langue, esprit, science, philosophie, ils s'étaient tout assimilé avec une rapidité prodigieuse et sans précédents. Ils étaient donc des élèves merveilleusement doués? Certes, mais ici il serait équitable de penser un peu à leurs maîtres, non pas tout de suite aux grands écrivains de France dont le verbe leur ouvrit un monde nouveau, mais à de plus modestes, à des noms à jamais oubliés ou à jamais inconnus : démasquer les faux pédagogues c'est bien; mais il faut aussi reconnaître le mérite de ces maîtres nombreux, qui chassés de France par la misère ou l'intolérance, travaillèrent dans l'exil, obscurément mais énergiquement à défendre et faire aimer la Patrie qui leur était une marâtre, à faire connaître et on peut dire adopter son doux parler, musique de son âme.

Munis de cette clef de notre pensée, les Russes entrèrent chez nos poètes, nos romanciers et nos philosophes, d'abord comme on visite un logis curieux, puis comme on choisit un pied-à-terre à son goût et enfin comme on s'installe corfortablement dans un domicile.... En cela ils faisaient acte de loyaux sujets de la couronne, puisque, après le court passage d'un Pierre III aux penchants si violemment allemands qu'ils suscitèrent le dégoût et la révolte générale, suivis d'un assassinat que nul ne pleura, le diadème de Monomaque ceignait le front d'une Allemande, élevée par une Française, Mlle Cardel, et dont le glorieux règne allait être un hommage continu à la culture française, hommage d'autant plus significatif qu'il était presque involontaire et fatal, arraché de haute lutte sur des sentiments gallophobes et sur une antipathie pour le caractère français.

Catherine II n'aimait pas les Français comme individus, elle ne perdait aucune occasion de tourner en ridicule leurs travers, leur ignorance des usages étrangers, leur manie d'attacher de

l'importance à des riens, leur vanité insupportable, leurs dandinements, leurs courbettes. Elle écrivit des comédies pour s'en moquer et combattre l'engouement pour nos couturières, nos modistes, nos parfumeurs et nos maîtres à danser. Du haut de sa solidité germanique elle affichait son mépris pour la légèreté et l'inconséquence welches. L'antipathie ne fit que croître par le fait de la politique française qui s'obstinait à soutenir les Turcs dont Catherine avait juré la perte et rêvé l'expulsion hors d'Europe. Et cependant nous voyons cette souveraine pendant ses trente-quatre ans de règne s'inspirer de nos idées politiques et sociales, accueillir les représentants de notre élite aristocratique et intellectuelle, acheter en masse nos œuvres d'art dont elle peuple ses palais, encourager nos artistes et protéger nos philosophes mille fois plus efficacement que le roi de France lui-même, et souvent même contre lui. Ce qui donc l'attire et la retient malgré elle c'est la suprématie du génie artistique français fait de force et de grâce; lorsqu'elle voudra dresser au tsar Pierre une colossale statue, qui soit digne de lui, c'est à notre Falconet qu'elle s'adressera. Ce qui l'attire, ce sont les idées françaises, les larges idées du XVIII[e] siècle dont elle fait le phare sur lequel elle fixe son regard de pilote hardi. Elle dévore Beccaria et fait de Montesquieu son livre de chevet. De l'esprit des lois elle tire toute une série de principes qu'elle rêve d'appliquer à son gouvernement. C'est ainsi qu'ayant décidé de réunir en États généraux toutes les classes et toutes les régions de son empire, elle rédigea une « Instruction » destinée à guider leurs délibérations : « Vous y verrez, écrivait-elle à d'Alembert, comme pour l'utilité de mon empire j'ai pillé le président de Montesquieu, sans le nommer; j'espère que si de l'autre monde il me voit travailler, il me pardonnera ce plagiat pour le bien de trente millions d'hommes qui en doit résulter; il aimait trop l'humanité pour s'en formaliser : son livre est mon bréviaire. ».

Ouvrez l' « Instruction », qu'y lisez-vous?

« La liberté ne consiste pas à faire tout ce qu'on veut, elle consiste à faire ce qu'il est convenable de faire et à ne pas être forcé de faire le contraire; la liberté est le droit de faire ce que les lois permettent, et si quelques citoyens pouvaient faire ce qui

est interdit par les lois, il n'y aurait plus de liberté, car tous pourraient également user de ce pouvoir ». Ouvrez Montesquieu : « La liberté est le droit de faire ce que la loi ne défend pas. » Catherine continue : « Les lois sont faites pour assurer la protection égale de chaque citoyen; l'égalité consiste en ce que tous sont soumis aux mêmes lois. » Elle poursuit : « Cette égalité interdit aux riches d'oppresser les moins fortunés et de tourner à leur profit personnel les titres et les fonctions qui ne leur sont donnés qu'en qualité de serviteurs de l'État.... » Croyez-vous que la noblesse devait beaucoup goûter ces axiomes?... Et voulez-vous voir l'influence de ce Beccaria qui flétrit la torture, les peines infamantes, l'inégalité devant le châtiment? Catherine écrit :

« Le but des châtiments établis n'est pas de tourmenter une créature douée de sensibilité mais d'empêcher le coupable de nuire à la société et d'écarter ses concitoyens de crimes semblables.... Qui n'est envahi de terreur à la lecture des supplices barbares et inutiles inventés et mis à l'exécution sans le moindre remords par des hommes qui se sont donné le nom de Sages. Qui ne se sent frémir d'émotion au spectacle de ces milliers d'infortunés, victimes des tourments les plus raffinés que leur infligent souvent l'Ignorance et la Superstition? »

L'Ignorance et la Superstition!... Deux mots dont vous savez ce qu'on pensait chez nous des deux côtés de la barricade.

Quelle gloire, pour notre XVIIIe siècle français, quel honneur pour notre France, si Catherine usant de son redoutable pouvoir d'autocrate avait fait passer dans les mœurs et dans la lettre des lois l'esprit intégral qui animait son « Instruction »! Et d'abord la première conséquence c'était l'abolition immédiate de ce servage maudit qui déshonorait la Russie, abêtissait trente millions de pauvres êtres humains et corrompait par des habitudes de paresse et de tyrannie ceux en qui coulait le plus noble sang. Lorsque Catherine dans sa solitude studieuse de grande duchesse bâtissait déjà son Utopie, elle avait écrit cette phrase grosse de promesses : « Il est contraire à la foi chrétienne et à la justice d'asservir les hommes. Tous naissent libres! » Mais elle avait ajouté ce post-scriptum. « Certes une mesure comme l'affranchissement des serfs ne m'attirerait pas la sympathie des pro-

priétaires fonciers, race entêtée et pleine de préjugés. » Pourquoi faut-il que la méditation de ce post-scriptum ait effacé jusqu'à la pensée du « scriptum »? Pourquoi faut-il que par une évolution funeste, Catherine ait elle-même vers la fin du règne signé l'asservissement aggravé de centaines de milliers de paysans. Pourquoi?... Mais avant d'exposer les raisons complexes du parce que, constatons que dans de nombreux domaines, Catherine, sous l'influence directe de ses lectures françaises substitua à l'arbitraire et au désordre la légalité dans l'humanité. En bonne élève de Montesquieu et de Voltaire elle s'occupa activement d'améliorer la justice, de répandre et de populariser les notions d'hygiène, la vaccination par exemple, de multiplier les institutions charitables, de développer la prévoyance, de relever le niveau de l'enseignement, d'émanciper la femme par l'éducation de la jeune fille, de combattre le fanatisme; elle assura la liberté de leur culte à des sectes jadis persécutées; elle respecta scrupuleusement les mœurs et les croyances des races diverses que la conquête avait placées sous son sceptre. Les moindres vexations faites aux Musulmans de l'Empire étaient sévèrement réprimées. Le prince de Ligne et le comte de Ségur, grands favoris de l'Impératrice, s'étaient amusés un jour à épier, cachés derrière un buisson, des Musulmanes qui, le visage dévoilé, baignaient leurs pieds dans un ruisseau; au froissement des branches les Musulmanes s'étaient enfuies en poussant des cris. Le prince de Ligne raconta l'histoire au souper pour divertir l'Impératrice. Quelle ne fut pas la surprise de nos deux gentilshommes en voyant Catherine froncer le sourcil, et leur reprocher sévèrement leur gaminerie; elle ne tolérerait jamais qu'on blessât les peuples dans leur dignité et leurs traditions. Qui fut marri? ce furent nos deux polissons qui n'avaient même pas la consolation d'un joli souvenir, attendu que les deux Musulmanes étaient horriblement laides.

Donc, sans aucun doute, sincérité chez Catherine dans ses goûts philosophiques, mais sincérité de dilettante dans un cerveau de politique : sincérité de dilettante, c'est-à-dire qu'on aime et qu'on caresse les doctrines comme on aime et caresse un angora à l'échine souple et aux yeux pers; que l'angora soudain morde ou griffe, et vite on l'accusera de la rage et on le fera

noyer par ses laquais : sincérité de dilettante! — Dans un cerveau de politique! c'est-à-dire que si les doctrines philosophiques concordent avec les vues politiques, bien pesées, bien mûries et reconnues nécessaires, on les appliquera allégrement et bruyamment, en criant non pas : « La belle chose que la politique! » mais : « La belle chose que la philosophie! » La philosophie c'est l'alliée de bonne composition, dont on accepte certains services, mais qui ne doit ni les imposer, ni demander des comptes. Si dès le début de son règne Catherine II fait signe à nos philosophes, c'est non seulement parce qu'elle prend un goût réel à leurs théories, non seulement parce qu'elle veut rivaliser avec Frédéric II et le dépasser même, mais c'est parce qu'elle attend d'eux le perfectionnement des lois et des règlements de son empire, et par là, fait capital, la consolidation de son propre pouvoir. En travaillant à la prospérité de ses sujets, elle travaille à asseoir inébranlablement son trône, à le protéger contre les complots, les attentats et les révolutions, elle travaille à assurer la pérennité de son œuvre et la pérennité de sa gloire.

Les philosophes sont donc des alliés parce qu'ils lui enseignent ce qui est indispensable à la sécurité de son règne, ce sont aussi des alliés parce qu'ils sont gens de plume et de parole, et que, si on les a dans son camp, ils écriront, chanteront et claironneront vos mérites. Catherine II a eu le génie de la réclame, de la réclame la plus habile, la plus continue, la plus variée. Elle a été la première « réclamiste » de son siècle, avec cette chance inouïe d'avoir été servie par les meilleurs des auxiliaires : nos philosophes. C'est maintenant, toutes pièces en main, avec le recul du temps et les révélations des archives, que l'on constate amèrement à quel point nos pauvres grands hommes ont été exploités par elle.

Il y en a deux qui sont restés en dehors; le premier c'est ce hérisson de Rousseau auquel l'Impératrice avec son flair évita soigneusement de se piquer les doigts, le second c'est d'Alembert qui avait refusé, malgré un pont d'or, de devenir précepteur du grand duc héritier, refusé en alléguant son indignité, mais surtout parce qu'il était trop amoureux de ses habitudes et attaché à ses amis. Mais les autres! les autres dansèrent dans la main de Catherine, à commencer par le plus grand de tous, le roi du

XVIIIe siècle, le patriarche de Ferney. Ici, je vous demande de me pardonner si je gratte un peu de l'or de l'idole, et je vous prie de ne pas vous méprendre sur mes paroles. On peut admirer le génie de Voltaire, la prodigieuse universalité de son savoir et de sa curiosité, la finesse et la drôlerie de son esprit, l'humanité de sa philosophie, et on peut cependant fermer avec irritation et tristesse les livres qui contiennent ses lettres à l'Impératrice de Russie, la Sémiramis du Nord, d'où vient toute la lumière. Relisez ces lettres, comme je viens de le faire, et elles sont innombrables, se poursuivant pressées et drues pendant trente-quatre ans, et vous y trouverez un chapelet interminable de flatteries dont la grossière verroterie est traversée de fil blanc. Pas une idée profonde, pas un geste viril ou noble, pas un battement de cœur. On cherche le philosophe, on ne trouve que le thuriféraire ; on cherche l'homme, on ne trouve que le courtisan : au premier silence un peu prolongé de son auguste correspondante, Voltaire tremble et supplie. On pourrait fondre ces centaines de lettres en une seule qui résumerait toutes les autres et dont voici les points principaux :

« Madame, chaque lettre dont Votre Majesté Impériale m'honore me guérit de la fièvre que me donnent les nouvelles de Paris. Je ne vis pas dans le XVIIIe siècle, je me trouve transporté dans les Alpes du temps de la fondation de Babylone. Je vois une héroïne de la maison d'Ascanie, portée sur le trône des Roxelans qui triomphe sur le Cyrus, sur le Phase, sur le Pont-Euxin, sur la mer Égée, sur les rives du Danube. — Nous ne cherchons parmi les arbustes de nos montagnes que des lauriers pour en orner le portrait de Votre Majesté Impériale, mais nous n'en trouvons plus ; tous les naturalistes disent qu'on n'en trouve plus qu'en Russie.... Le code de Votre Majesté fera oublier celui de Justinien.... Le capucin de Ferney est tout prêt à étrangler les Turcs avec son cordon, je n'ai d'autre plaisir que celui de vos victoires sur ce gros cochon de Mustapha. Je n'ai d'autre rêve que de me faire transporter en litière à Constantinople quand Votre Majesté régnera. Comment suis-je encore chez les Welches ! et je respire leur atmosphère et il faut que je parle leur langue ! Il est vrai que je ne suis qu'à un mille de la frontière des Welches, mais je ne veux pas mourir parmi eux. Je me mets en

toussant aux pieds de votre Majesté Impériale. Je baise ces pieds qui sont bien plus beaux que ceux de Mustapha. » Et il signe : « Votre adorateur de latrie, qui crie gloire dans les hauts! io triomfo. — Votre vieux Russe de Ferney. » A cela on pourrait ajouter un post-scriptum : « Mes fabricants de montres de Ferney ont bien reçu l'argent pour les caisses de montres qu'ils ont eu l'audace d'envoyer à Votre Majesté, sur ma recommandation. Que Votre Majesté ne se presse pas pour le paiement. Si Votre Majesté voulait une pendule, vous en auriez une incessamment; votre Majesté n'aurait qu'à fixer le prix, et je lui réponds qu'elle serait bien servie et à bon compte.... » Cette histoire de montres leit motiv de nombreuses lettres impressionne désagréablement.... Entre deux flatteries Voltaire avait proposé à Catherine les produits de ses horlogers, l'Impératrice avait accepté; on en avait profité pour glisser plus de marchandises que l'ordre n'en portait; Catherine avait payé sans sourciller. Voltaire enhardi, insinuait à l'Impératrice d'adopter les montres de Ferney comme présents habituels aux gens à récompenser, quelque chose comme des décorations joignant l'utile à l'agréable.

Bien plus, il imaginait déjà Catherine inondant de montres la Turquie conquise et lui proposait de se faire courtière d'horlogerie pour l'Empire de Chine.... Inutile de dire que l'offre fut poliment déclinée.

On peut donc affirmer que si les œuvres de Voltaire exercèrent une fascination incontestable et une influence considérable sur Catherine II, l'homme, dans sa longue correspondance de trente-quatre années ne rendit aucun service à l'influence française; bien plus on peut dire, hélas, qu'il travailla contre la France, ne perdant aucune occasion de ridiculiser son pays pour faire ressortir la grandeur de l'œuvre de Catherine. Écoutez-le dans cette lettre.

« Madame est-il bien vrai; suis-je assez heureux pour qu'on ne m'ait pas trompé? Quinze mille Turcs tués ou faits prisonniers auprès du Danube, et cela dans le même temps que les troupes de Votre Majesté Impériale entrent dans le Pérécop!... mon bonheur est-il certain? Je veux aussi madame, vous vanter les exploits de ma patrie. Nous avons depuis quelque temps une danseuse excellente à l'Opéra de Paris. On dit qu'elle a de très

beaux bras. Le dernier opéra-comique n'a pas eu un grand succès, mais on en prépare un qui fera l'admiration de l'Univers; il sera exécuté dans la première ville de l'Univers, par les meilleurs acteurs de l'Univers. Notre Contrôleur-général, qui n'a pas l'argent de l'Univers dans ses coffres, fait des opérations qui lui attirent des remontrances et quelques malédictions. Notre flotte se prépare à voguer de Paris à Saint-Cloud. Nous avons un régiment dont on fait la revue; les politiques en présagent un grand événement. — On prétend qu'on a vu un détachement de jésuites vers Avignon, mais qu'il a été dissipé par un corps de jansénistes qui était fort supérieur; il n'y a eu personne de tué.... Pendant que nous faisons des choses si mémorables, Votre Majesté s'amuse à prendre des provinces en terre ferme, à dominer sur la mer de l'Archipel et sur la mer Noire, à battre des armées turques. Voilà ce que c'est que de n'avoir rien à faire, et de n'avoir qu'un petit État à gouverner. » Tant d'attachement méritait bien les fourrures, les médailles d'or, et les tabatières envoyées à Ferney par Sémiramis et l'inaltérable bienveillance avec laquelle elle lui tendait de loin sa main à baiser... à baiser de cœur, car malgré les insinuations de l'ermite de Ferney, jamais elle ne l'encouragea à venir la baiser de plus près. En échange de tout cela Voltaire en France rompait des lances pour elle, chantait sa gloire à tous les échos, en prose et en vers, et ne manquait jamais de publier *in extenso* les détails, que sa Majesté lui envoyait d'un ton détaché et modeste, sur toutes les grandes actions dont elle avait le monopole.

Cela c'était la grande réclame, « tuba magna ». La réclame quotidienne et les commissions de toute espèce, c'était Grimm, le baron Frédéric-Melchior Grimm qui s'en chargeait, Grimm, l'âme damnée de l'Impératrice, son « souffre-douleur » comme elle l'appelait plaisamment, le « Rien de Sa Majesté » comme il se baptisait lui-même, et qui était devenu en France son agent de renseignements et de transmissions. Par agent de renseignements n'entendez pas proprement espion — bien que l'accusation ait été portée, et que Grimm ait dû s'en défendre — entendez un homme discret et sûr, chargé de mesurer la température de l'opinion, et d'adresser périodiquement le relevé de la courbe à sa Patronne. Par son canal, la Tsarine faisait connaître ou

deviner certaines nouvelles tendancieuses qu'elle préférait ne pas publier par son ambassadeur officiel ; de plus Grimm signalait à l'Impératrice tous les événements intéressants, les ventes curieuses, les collections avantageuses ou rares ; il était chargé de filtrer les propositions innombrables qui affluaient des amateurs ou possesseurs de tableaux, estampes, médailles, statues, gravures, livres, manuscrits, depuis que Catherine était connue en Occident comme la généreuse protectrice des Lettres et des Arts ; Grimm éliminait, triait, proposait, marchandait, achetait, expédiait, et c'est souvent sous ses auspices, et avec l'aide des conseils de Diderot, que les Clouet, les Poussin, les Watteau, les Chardin, les Lancret, les Largillière, prenaient la route de Saint-Pétersbourg, en compagnie des Murillo, des Van Dyck, des Rubens, des Véronèse, des Titien, des Raphaël acquis le plus souvent aussi dans des ventes de collectionneurs parisiens. Enfin Grimm était préposé aux bonnes œuvres de l'Impératrice, à des aumônes ou à des dons propres à soulager certaines infortunes ; Grimm disposait de sommes spéciales dont il tenait une fidèle comptabilité, mais soyez sûr que la main gauche savait toujours ce que donnait la main droite, et que chaque beau geste de Sémiramis était, par les soins du baron, prôné dans les feuilles dont il était le collaborateur et en particulier dans cette correspondance littéraire qu'on a appelée le Moniteur secret de l'Encyclopédie. Soyez sûr qu'on en parlait aussi dans le salon de Mme Geoffrin avec laquelle Catherine avait tenu à entretenir des relations épistolaires.

Au reste ces gestes étaient toujours habiles et heureux : tel fut l'achat de la Bibliothèque de Diderot en 1765. Diderot, désireux d'établir sa fille, et à court d'argent, cherchait vainement depuis plusieurs années à vendre sa bibliothèque. Or, prévenue par Grimm, non seulement Catherine la lui acheta au bon prix de quinze mille livres, non seulement elle spécifia que Diderot en resterait le dépositaire, mais elle lui alloua cent pistoles par an pour son entretien et son accroissement. Vous jugez si nos gens de lettres omirent de célébrer ce que notre poète Dorat, dans une Épître ornée de gravures appropriées, appelait « une faveur sublime et rare » !

Dès son avènement au trône Catherine avait fait de doux yeux

à Denis Diderot, qu'elle savait l'âme de cette Encyclopédie qui faisait pièce à tant de gens et de choses qu'elle n'aimait pas. Elle lui avait même proposé de venir achever et imprimer à Riga l'*Encyclopédie* interdite officiellement à Paris ; Diderot avait refusé, mais tant de libéralisme appelait la gratitude et la confiance, Diderot ne lui marchanda ni l'une, ni l'autre. Lorsqu'il fit en 1773 le voyage de Russie, il fut fort aimablement reçu par l'Impératrice qui trouvait un réel plaisir à sa conversation si originale et si variée, où crépitait un feu roulant d'idées; et puis l'homme l'amusait : Diderot se moquait bien de l'étiquette : dans le feu du discours, il criait, gesticulait, appelait l'Impératrice « ma bonne dame », lui saisissait le bras, tapait sur la table, et même, s'il faut en croire une lettre, « sur les cuisses mêmes de Sa Majesté qui en furent meurtries et toutes noires ». Et ces causeries touchaient à tout : politique étrangère, finances, police, économie politique, religion, législation, éducation; Diderot avait des plans de réforme pour tout et les exposait fougueusement.

Il soumit des questionnaires à l'Impératrice qui y fit des réponses souvent plus spirituelles que précises, et plus tendancieuses qu'exactes; il rédigea point par point ses projets, prépara des mémoires pour une réorganisation complète de l'Empire, et tout cela avec une naïveté qui fait honneur à sa sincérité, comme toute sa conduite fait honneur à son patriotisme. En effet si Catherine n'était pas femme à laisser perdre une bonne idée émise devant elle, elle n'entendait pas se laisser imposer un plan tout fait, ni mettre « en nourrice »; et quand Diderot prit un jour un ton trop convaincu de conseiller, elle eut tôt fait de lui faire rentrer sa harangue : « Monsieur Diderot, j'ai entendu avec le plus grand plaisir tout ce que votre brillant esprit vous a inspiré; mais avec tous vos grands principes que je comprends très bien, on ferait de beaux livres et de mauvaise besogne. Vous oubliez dans tous vos plans de réforme la différence de nos deux positions; vous, vous ne travaillez que sur le papier qui souffre tout, il est tout uni, simple et n'oppose d'obstacle ni à votre imagination, ni à votre plume, tandis que moi, pauvre impératrice. je travaille sur la peau humaine qui est bien autrement irritable et chatouilleuse. »

« Dès lors, ajoutait Catherine, il ne fut plus question entre nous que de morale et de littérature. »

Non, Catherine n'aimait pas les conseilleurs; et voilà pourquoi, après avoir fait venir, sur la recommandation de Diderot, notre économiste Mercier de la Rivière, et constaté qu'il prenait son rôle de réformateur trop au sérieux, elle se hâta de le congédier et de le couvrir de ridicule : « Monsieur de la Rivière, écrivait-elle, est venu de la Martinique pour nous apprendre à nous dresser sur nos pattes de derrière. » Voilà pourquoi Catherine II aimait mieux nos philosophes de loin que de près; de loin, le commerce était agréable et utile, et réglé à sa convenance; de près il eût vite été encombrant et importun.

Aussi n'est-on pas surpris de voir qu'au fur et à mesure que s'assombrit le ciel du XVIIIe siècle, quand s'amoncellent les nuages à l'occident, Catherine sent diminuer son estime pour nos philosophes et les accuse parfois de déraisonner. Le vent redouble, elle se refuse encore à croire au danger proche. « Je ne suis pas de ceux qui croient que nous touchons à une grande révolution. » Le vent hurle, la Bastille s'écroule et dans les clameurs qui montent, dans les chants de délivrance et d'espoir, Catherine en prêtant l'oreille eût perçu l'écho de voix connues; c'est Rousseau, et quoi d'étonnant! mais c'est aussi d'Alembert qu'elle voulut auprès d'elle, c'est Diderot qu'elle accueillit, c'est Montesquieu qui lui apprit à penser, c'est même — mais cela elle ne veut pas y croire — son maître, son correspondant et son idolâtre Voltaire. « Non, non, crie-t-elle, Voltaire était bon royaliste! » Et elle relit *la Henriade* pour s'en convaincre. « C'est un malentendu! les Français imbéciles n'ont pas compris les philosophes; peuple barbare et insensé! Peuple stupide qui détruit la noblesse et lui vole injustement le fruit de ses services! Peuple où des cordonniers font la loi! » Sa vieille haine lui dicte les injures. Mais sa suprême illusion tombe avec la tête de Louis XVI. Trahison, trahison! Sus aux Français. Elle s'arme de pied en cap, et cette popularité qui lui échappe chez nous, elle va la rechercher contre nous, en poussant le cri d'alarme, en organisant le syndicat des trônes, en sonnant le tocsin des rois contre les peuples.

Et d'abord contre son peuple à elle! Charbonnier est maître

chez soi! Le bâillon aux bavards! Et elle censure ou supprime les journaux libéraux, exile, emprisonne, torture ou déporte les écrivains qui ont osé s'attaquer au servage, aux vices de la noblesse, aux tripotages des fonctionnaires, aux scandales de la justice, et surtout au bon plaisir de l'autocratie! Peu lui en chaut si ces écrivains n'ont fait que suivre l'exemple et les encouragements donnés par elle au temps où, pavée de bonnes intentions, elle disait à ses députés : « Allez, dites vos plaintes; où est-ce que le soulier vous blesse? allons, remédions; je n'ai point de système. » Oublié le temps où elle écrivait orgueilleusement : « Tout le monde chez moi a son franc-parler. » A la forteresse, à la réclusion Navikov! A la torture, à la Sibérie Radichtchev!

Et quels sont les considérants de l'acte de condamnation?

Écoutez Catherine : « L'intention de ce livre (il s'agit du voyage de Saint-Pétersbourg à Moscou) paraît à chaque page; l'auteur frappé par la contagion des erreurs françaises, cherche de toutes les façons possibles à rabaisser le respect du pouvoir, à exciter le peuple contre l'autorité, à renverser l'ordre des choses établies. »

La contagion des erreurs françaises! Le voilà bien le diagnostic. Acceptons-le hardiment! Il nous prouve que la Russie nous avait suivis autrement qu'en jabot de dentelle et en escarpins à talons rouges. Il nous prouve qu'à côté de l'influence secondaire sur les modes et les manières, influence que l'émigration allait encore accroître, une influence plus profonde avait agi ; les livres français n'étaient lus dans le texte que par une minorité de grands seigneurs élevés par des Français; mais, grâce à la tolérance première de Catherine, des traductions s'en étaient répandues par milliers, pénétrant tous les milieux où on lit, et provoquant généralement l'enthousiasme. Bien plus, ils avaient fait école; des imitateurs fourmillaient qui démarquaient et plagiaient ; et c'était encore cela de gagné pour la propagande. Je ne parle pas seulement de l'école dramatique pseudo-classique, née de nous, ni des traductions ou imitations de nos poètes galants qui enseignaient à la jeunesse à soupirer harmonieusement, les Chaulieu, les Parny, les Dorat, les Crébillon, ni de nos romans d'amour ou d'aventures,

Gil Blas, Cleveland, Manon Lescault; mais d'auteurs plus graves, pleins de la pensée libératrice du siècle, depuis les précurseurs Fénelon et Montesquieu, jusqu'à Rousseau, Voltaire, Raynal, Mably, Helvétius.... Et la graine ne tombait pas sur un sol stérile. La plante grandit et couvrit de son ombre tout le XIXe siècle. Oh! je sais que les détracteurs acharnés de l'influence française ont déclaré la graine mauvaise et le fruit empoisonné. Ils ont accusé la France d'avoir par ses écrits licencieux et ses mauvais exemples corrompu la Sainte Russie, et ils nous opposent le tableau idyllique de la Russie d'avant Pierre. Je ne sais pas ce qui se passait dans l'intimité familiale de cet âge d'or où la femme était en tutelle si rigoureuse, cloîtrée dans son « terem ». Mais il faut croire qu'ils étaient bien accessibles à la tentation ces gens qui évitaient soigneusement toute occasion de pécher. Ces précautions mutuelles ne révèlent une bien grande confiance ni dans la femme, ni dans l'homme et il y a d'ailleurs de vieux chroniqueurs russes assez indiscrets pour peindre à côté des jaloux qui avaient des serrures, les galants qui en possédaient la double clef. Admettons que l'influence française ait remué l'eau qui dormait et fait remonter du fond d'assez vilaines choses; accordons que par notre faute on a affiché souvent avec cynisme ce qu'on tenait jadis caché pudiquement. Admettons qu'il y eut une grande vie à la Parisienne plus coûteuse et plus scandaleuse, comme il y eut toujours des exagérations et des ridicules là où sévit l'imitation; comme il y eut à côté des grandes dames russes qui surent tenir un salon à la Française, de grotesques pintades éblouies par Chantecler.

La seconde accusation portée contre notre influence, c'est celle d'avoir semé à pleines mains des ferments de scepticisme religieux et de déisme : plaidons coupable, mais rappelons-nous que jamais les Russes ne tinrent en très haute estime leurs prêtres et leurs moines, même aux âges de superstition, leurs plus vieux proverbes en témoignent. L'irréligion nouvelle prise souvent comme une mode était parfois aussi une conviction, ou plus simplement la satisfaction d'un instinct et un peu une revanche. Le gallomane impénitent, qui sur son lit de mort répondait froidement à l'offre d'aller chercher un prêtre. « Ces messieurs et moi, nous n'avons rien à nous dire », n'était pas

un snob : le divorce était conscient et d'un exemple contagieux.

Le troisième reproche, c'est celui d'avoir élargi le fossé entre la noblesse et les paysans en civilisant à l'excès les uns, tandis que les autres restaient en arrière, plongés dans leur ignorance. Valait-il mieux laisser croupir les deux classes dans leur fatalisme impuissant? Pénétrée de nos idées, la classe supérieure viendra à l'autre que grâce à nous elle aura mieux comprise; l'histoire des cent dernières années le prouve éloquemment; en éduquant l'élite de la nation, la France du XVIIIe siècle a préparé les moniteurs qui instruiront la masse; il serait ridicule de dire qu'elle a révélé l'humanité et la douceur à une race douce entre les plus douces, mais elle a stimulé les cœurs, les intelligences et les volontés; elle a proclamé le grand principe de la dignité sacrée de la personne humaine; c'est pour faire triompher ce principe que tout le XIXe siècle russe a combattu sans relâche contre l'oppression de ses mauvais bergers et leur a arraché des concessions pied à pied. La victoire n'est pas encore complète. Le jour est encore gris, taché de nuages lourds, mais tel qu'il est, il est le fils de cette aurore que le coq gaulois a suscitée par son chant lorsqu'il s'élevait comme celui du poète.

> ..... Je chante dans du noir.
> Ma chanson s'éleva dans l'ombre la première
> C'est la nuit qu'il est beau de croire à la lumière!

De ces milliers, puis de ces millions de voix russes qui ont fait écho, Chantecler peut-être fier.

> Leurs chants prennent du sens en se mêlant au mien,
> Et ces cocoricos tardifs, mais qui font nombre
> Hâtent, sans le savoir la retraite de l'ombre.

Je demanderai à M. Rostand une variante pour mes coqs russes : e lui demanderai de supprimer « sans le savoir »; les coqs russes ne sont pas des inconscients; ils savent pourquoi ils se battent, ils savent pourquoi ils meurent et c'est pour cela que depuis le XVIIIe siècle, tous les martyrs de la pensée russe sont aussi les martyrs de la pensée française.

André Lirondelle.

Un Directeur d'École normale :

Léon Chauvin[1].

... Léon Chauvin naquit le 5 juin 1839 à Mesnay, un petit village du Jura. Il était l'aîné d'une famille de huit enfants. Ses parents étaient de petits cultivateurs qui gagnaient difficilement leur vie dans ce pays de montagnes où la terre est ingrate et veut être fécondée par la sueur et par le travail. L'enfant fréquenta l'école de son oncle, instituteur dans le village; et c'est en remplissant l'office de moniteur, que lui confiait son maître d'école, qu'il sentit pour la première fois s'éveiller sa vocation d'instituteur. Toutefois, la gêne où vivaient ses parents ne semblait pas devoir lui permettre d'être jamais autre chose que cultivateur; il quitta l'école primaire à treize ans; puis, pendant deux ans encore y revint deux mois par an à l'époque de la mauvaise saison; à quinze ans il croyait bien n'y plus retourner. Il se livrait à toutes les occupations des paysans de son village dont il comptait partager toujours l'existence. Dans ses *Mémoires d'un Instituteur français*, où il s'est raconté lui-même avec tant de simplicité et de candeur, il nous décrit avec un réalisme pittoresque ces rudes travaux :

« En été je travaillais aux champs et à la vigne.... En hiver je battais le froment dans la grange, même pour le compte d'autrui : je jouais ma partie dans la chanson rythmée des fléaux qui résonnent sur l'aire jonchée d'épis. Je préparais aussi les échalas, supports des ceps de vigne. J'avais été moi-même les cueillir dans la forêt; il avait fallu les réunir en énormes fais-

1. Discours prononcé le 28 mai 1910, par M. A. Aubin, inspecteur d'Académie de la Vienne, à la fête du 25e anniversaire de l'École normale d'Angoulême, dont M. Chauvin fut le premier directeur.

ceaux, les assujettir sur mon dos avec des bretelles de ramée; puis, à la façon des contrebandiers, parcourir deux, trois lieues, pendant la nuit, quelquefois sur la neige, par des sentiers à peine tracés, à travers les rochers et sur les pentes des montagnes.... Le soir, après m'être restauré avec une pleine écuellée de soupe, ou une grosse assiettée de gaudes à croûte dorée, j'allais me reposer, rêvant déjà aux explorations du lendemain. En effet, avant que le soleil tardif fût levé, par la bise glaciale, je reprenais le chemin de la forêt, après avoir mis dans les amples poches de ma veste un pain, une gourde remplie de piquette, et la redoutable serpe dont ne se sépare jamais le vigneron. »

Cependant la détresse des siens augmenta encore, et le père dut vendre peu à peu les quelques lopins de terre qui composaient tout son avoir. Alors, à dix-sept ans, Léon Chauvin, pour subvenir aux besoins des siens, pour rapporter un peu d'argent à la maison, dut mettre ses bras au service d'autrui : « Je devins, nous dit-il, journalier aux champs, batteur en grange; à l'époque des moissons et des vendanges j'allais me louer sur les marchés aux domestiques et aux ouvriers; je fus même embauché comme manœuvre sur les chantiers des routes et chemins de fer en construction dans la contrée. »

Mais sa constitution délicate résistait mal à de telles conditions d'existence. D'autre part il sentait bien qu'il était capable d'entrer dans une carrière lui permettant d'aider les siens d'une façon plus efficace. Enfin la vocation qui s'était éveillée chez le petit moniteur de l'école de Mesnay ne s'était jamais tue complètement, la petite flamme intérieure ne s'était pas éteinte. Il avait pour la lecture un goût très vif. Plus d'une fois, il y consacra les moments qu'après le repas de midi ses compagnons consacraient à un sommeil réparateur; plus d'une fois il emporta dans sa veste, à côté de sa serpe et du pain bis de son déjeuner, un livre qu'il lisait avec passion dans la forêt ou dans les champs. Sans doute, avait-il présent à l'esprit l'exemple d'un de ses oncles, qui, domestique dans un collège à quinze ans, s'était mis à feuilleter des livres en balayant les salles de classe, et qui tout en vaquant à ses occupations avait réussi à conquérir ses grades universitaires : cet oncle était devenu professeur au lycée de Besançon. — Aussi à la fin de l'automne de

1857, après les gros travaux de la campagne terminés, le jeune homme se mit à reviser avec ardeur toutes ses petites études antérieures; il mit de l'ordre sans doute dans les connaissances acquises au hasard de ses lectures, et, au mois de mars suivant, se fit inscrire pour l'examen du brevet élémentaire. « Au moment du départ pour l'examen, une misérable difficulté se présenta : il n'y avait pas dans le ménage les 20 francs nécessaires à mon voyage.... Alors, l'institutrice, amie intime de ma mère, glissa un louis dans ma main, et cette aumône — pourquoi en rougir? — a été la clé d'or qui m'ouvrit la porte d'une carrière aimée et honorable. »

Aussitôt après cet examen, il est nommé, le 8 avril 1858, instituteur suppléant de 2e classe, au traitement de 400 francs par an, dans un petit village du Doubs, à Champrons. Il y mène pendant deux ans une vie calme, uniforme et laborieuse, partagée entre ses devoirs professionnels et ses propres études. Par la réflexion personnelle, par l'observation des enfants, par ses conversations avec des instituteurs plus expérimentés, dont il recherchait le commerce, il perfectionne ses méthodes et ses procédés d'enseignement, et supplée, au prix de grands efforts, à la culture qui lui manquait; en même temps il prépare l'examen du « brevet complet » qu'il passe en mars 1860.

La vie matérielle n'était pas facile, même dans un village de la Franche-Comté, pour un fonctionnaire à 400 francs par an; mais certains dons en nature, que les habitants les plus aisés apportaient à l'instituteur en rémunération de quelques services publics qu'il leur rendait en dehors de ses classes, constituaient pour lui un appréciable supplément de ressources. « A l'époque de la vendange, raconte-t-il, un homme à la solde de l'instituteur, portant une *bouille* sur son dos, passait auprès de chaque cuve, et le propriétaire versait dans le récipient un seau de la précieuse purée septembrale; et voilà comment l'instituteur avait dans sa cave un tonneau de vin. Tous les ans aussi, le jour du mardi gras, chaque ménage abattait un porc et, sur la provision de famille, on avait grand soin de prélever la part de « Monsieur le Maître » qui, à l'encontre de Perrette, sans avoir élevé de cochon, se trouvait avoir force boudins et grillades. » A la fin de la première année d'enseignement, son traitement annuel fut

porté à 500 francs ; et alors, devenu riche, il appela auprès de lui un frère âgé de neuf ans, pour faire son éducation et pour soulager d'autant ses parents. En novembre 1860, il fut, grâce à l'influence de son oncle le professeur et à ses excellentes notes professionnelles, chargé des « cours spéciaux » annexés au collège de Baume-les-Dames : son traitement fut porté à mille francs. Quelques années plus tard, à vingt-quatre ans, il réalisa son projet le plus cher : il épousa une jeune fille qu'il aimait, et à qui, à dix-huit ans, en quittant son village, il avait engagé sa foi, celle qui devait être la vaillante compagne de toute sa vie. Mariage d'inclination, certes, car les parents de sa fiancée étaient aussi pauvres que les siens. « L'union de nos deux pauvretés aurait pu être qualifiée d'imprudence, dit-il, je n'en disconviens pas.... Et cependant, après plus de trente années traversées par de rudes et douloureuses épreuves, j'estime que notre folie a été de la sagesse et que nous avons eu le beau lot. »

Rudes et douloureux furent, en effet, les épreuves. Mais il ne se laissait ni décourager ni abattre ; il conservait son énergie et se redressait au souffle de l'adversité. Il donnait des leçons particulières, le plus possible, pour suppléer à l'insuffisance de ses ressources, et en même temps il préparait par un travail opiniâtre, aussi méthodique qu'il le pouvait, le certificat d'aptitude à l'inspection primaire. Il y réussit à l'examen de 1866, et dix-huit mois plus tard, le 25 janvier 1868, il était nommé inspecteur primaire à Pau. C'était là un changement complet de situation, car son traitement se trouvait doublé, et cette nomination lui ouvrait pour sa carrière des horizons qu'il n'aurait pas osé rêver dix ans auparavant, à ses humbles débuts.

La résidence de Pau était pour lui fort agréable. Au bout de quelques mois il s'était concilié la confiance et l'affection de ses instituteurs ; son inspecteur d'Académie lui témoignait la plus profonde estime ; il avait dans une ville voisine des parents dont le commerce agréable n'avait pas peu contribué à l'attacher à ce pays. Puis, la tristesse des épreuves récentes commençait à se dissiper ; l'avenir lui souriait enfin. Aussi fut-il très désagréablement surpris quand, le 31 octobre de la même année, il reçut avis de sa nomination à Mont-de-Marsan. Nécessité de service,

paraît-il! On était à la veille des élections, les dernières que devait faire l'Empire. Un candidat officiel à Mont-de-Marsan exigea, dans l'intérêt de sa candidature, le déplacement immédiat de l'inspecteur de cette circonscription; l'administration dut obéir; et, pour ne pas trop léser le fonctionnaire ainsi exécuté qui n'avait point démérité, on décida de l'envoyer à Pau, en avancement, par permutation. Quant à l'inspecteur de Pau, n'était-ce pas un débutant encore jeune?

Il s'inclina.... « Et cependant, dit-il, j'avais de puissants motifs pour déplorer mon départ. Le frère auquel je servais de père venait d'être admis à l'École normale du département que j'allais quitter : il me serait plus difficile de veiller sur lui; ma femme et moi nous devions laisser derrière nous, chez une nourrice, la frêle enfant qui nous était née quelques mois auparavant. » Il prit donc le chemin de l'exil. L'administration lui promit d'ailleurs et lui donna toutes les compensations possibles, une large indemnité de déplacement, une promotion rapide, tout ce qu'elle promet et donne en pareil cas, quand il faut se tirer d'un embarras pénible, où la jettent des circonstances qu'elle déplore elle-même, mais qu'elle doit subir parce qu'elles la dépassent!

Il passa à Mont-de-Marsan plus de six années, toute sa carrière d'inspecteur primaire. Partageant toute son activité entre sa vie de famille et sa vie professionnelle, il ne tarda pas à se plaire dans ce pays pourtant pauvre et déshérité, à s'y attacher par des racines profondes.

Cet homme si dur pour lui-même, si profondément respectueux de toutes les hiérarchies, montra dans ses fonctions d'inspecteur primaire le plus large libéralisme envers ses subordonnés. Il laissait à chacun la liberté de ses méthodes d'enseignement, et il ne s'inquiétait pas trop des procédés employés quand, dans une classe, il constatait des résultats satisfaisants. Il conseillait avec bienveillance les jeunes instituteurs, leur laissait des directions écrites qu'il les invitait à méditer pour l'en entretenir lors de sa prochaine inspection. Avec les maîtres plus âgés et expérimentés, il aimait à causer après la classe, à leur suggérer des expériences pédagogiques, dont il demandait plus tard les résultats, afin, disait-il, d'en tirer lui-même profit. Quand il avait à instruire une plainte contre un de ses instituteurs, il procédait

avec la plus grande prudence, sachant bien qu'une enquête publique où les passions locales s'exaspèrent, est toujours préjudiciable à l'enquêté, même si elle conclut à son avantage. Il se faisait une obligation de tenir l'instituteur au courant des faits qui lui étaient reprochés, de façon à lui donner toute facilité pour se justifier, même en présence des personnes qui l'accusaient. Aussi loyal envers ses chefs que bienveillant envers ses subordonnés, il ne cherchait pas, dans les cas embarrassants, à esquiver les responsabilités qui lui incombaient, en se contentant d'exposer les faits pour laisser à l'autorité supérieure le soin de conclure ; il se faisait une loi rigoureuse de terminer ses rapports par des propositions très explicites sur ce qu'il croyait devoir être fait. « Ces règles de conduite doivent être bonnes, dit-il avec bonhomie, car tous les chefs sous lesquels j'ai eu l'honneur de travailler m'en ont su gré. »

Le 9 février 1874, il fut nommé directeur de l'École normale du Puy. Il devait y rester quatre ans. En 1878 il perdit sa fille aînée âgée de dix ans et un petit enfant nouveau-né. Lui-même essuya une terrible maladie qui mit ses jours en danger. Il désira son changement pour éloigner sa jeune femme des lieux qui lui rappelaient des souvenirs trop cruels ; il fut alors envoyé à Auch où il ne fit que passer, et qu'il quitta en juillet 1879 pour prendre la direction de l'École normale de Lescar, dans les Basses-Pyrénées, une région qu'il connaissait bien et qu'il avait quittée avec regret.

Il n'y trouva pas d'abord les satisfactions qu'il espérait. Le personnel des maîtres était médiocre; l'école était située loin de la ville, dans une bourgade : aucun professeur de valeur ne désirait cette résidence, et tous demandaient à la quitter dès leur arrivée; seuls y demeuraient ceux à qui toute ambition était interdite, en particulier des maîtres adjoints originaires du pays. Les élèves, d'autre part, étaient indisciplinés, et habitués à l'indiscipline. Bref, le désordre régnait dans l'école, et, dans les études, l'incohérence et le désarroi. A force de fermeté, d'activité, mais aussi de prudence et de tact, il parvint à tout réorganiser ; on peut dire qu'il tira tout le parti possible des éléments dont il disposait. Mais au bout de quelques années il sentit à son tour cruellement les inconvénients de la résidence qu'il occupait. Sa

famille se composait maintenant de quatre enfants. Le problème de leur éducation se posait impérieux, et Lescar n'offrait à ce point de vue que des ressources insuffisantes. Il sollicita donc une dernière fois son changement. L'École normale d'Angoulême venait d'être créée : il vint l'ouvrir le 1er octobre 1885. Ce devait être la dernière étape de sa carrière, la plus longue : il ne quitta en effet cette école à laquelle il était si profondément attaché, que lorsque l'impitoyable limite d'âge vint lui imposer en septembre 1899, alors qu'il était encore dans la pleine possession de lui-même, une retraite qu'il ne désirait point.

C'est là que je l'ai connu, que nous l'avons connu, messieurs, et, pour remplir la seconde partie de ma tâche, pour vous rappeler ce qu'il fut comme directeur d'École normale, pour analyser sa méthode d'éducation et rechercher les raisons de sa profonde action sur les âmes, il me suffira de remonter dans nos communs souvenirs. J'essayerai de le montrer tel qu'il fut. Je ne voudrais pas en effet que, s'il pouvait lire ces lignes, il s'écriât, comme Socrate aux entretiens de son disciple le plus célèbre et le plus aimé : « Que de belles choses ce jeune homme me fait dire auxquelles je n'ai jamais pensé » ; je voudrais qu'il pût dire au contraire : « Oui, c'est bien là ma pensée telle que je la livrais à mes élèves ; oui, c'étaient bien là les principes inexprimés quelquefois, mais conscients et précis dont je m'inspirais ; vous m'avez compris, car je sais que vous éprouviez pour les idées que j'essayais de faire passer dans votre âme ce sentiment que le philosophe grec désirait surtout trouver chez ses disciples et qu'il appelait l'Amour. »

* * *

... Parmi les élèves-maîtres recrutés par la sélection attentive du concours, le plus grand nombre, issus de souche plébéienne et même paysanne, n'ont fréquenté jusqu'à seize ans qu'une modeste école de village (il en était ainsi du moins il y a quelques années). Ce sont donc des esprits à la fois intelligents et frustes, terrain d'élection pour l'éducateur. Aujourd'hui les écoles normales se recrutent davantage dans les écoles primaires supérieures ; les programmes de 1905 ont même considéré, semble-t-il, que

c'était là le recrutement normal : et cette conséquence particulière d'une réforme d'ailleurs excellente n'a peut-être pas été très heureuse. L'élève des écoles primaires supérieures, familiarisé depuis longtemps avec la vie de l'internat, qui, d'autre part, a déjà d'avance parcouru tout entier, quoique d'une façon moins approfondie, le programme même de l'école normale, nous arrive un peu blasé; il n'apporte plus ici la fraîcheur d'impressions, la curiosité enthousiaste que l'élève-maître de 1885 apportait dans un régime et dans des études nouvelles pour lui. M. Chauvin avait un sentiment profond de l'influence que peut, que doit exercer un directeur d'École normale, chargé de l'éducation des futurs instituteurs du peuple; et plus que personne il sentait d'ailleurs la joie profonde qu'il y a à former des esprits, à modeler cette matière plastique et malléable qu'est l'âme d'un adolescent de seize ans, fruste encore, qui ne fait que commencer à s'ouvrir à la vie intellectuelle.

Il avait rencontré vers 1880, dans les Hautes-Pyrénées, un homme qui avait eu sur toute sa pensée, mais en particulier sur ses idées relatives à l'éducation, l'influence la plus profonde. Je veux parler de Félix Pécaut. Ils se rencontrèrent naturellement, car Pécaut était alors membre du conseil d'administration de l'École normale de Lescar que dirigeait M. Chauvin. J'imagine que Pécaut, dont la vie intérieure si intense, la nature ardente, la flamme de prosélytisme, aimaient à se répandre au dehors, dut éprouver une sympathie profonde pour cet homme timide, cet autodidacte méditatif, d'une naïveté intellectuelle si entière, d'une âme si simple, si près encore de la nature et si sensible, qu'il ne pouvait entendre réciter certains vers ou exécuter certaines symphonies qu'il affectionnait sans verser d'abondantes larmes. Des relations très étroites s'établirent, qui, loin de se relâcher, se resserrèrent au contraire, lorsque Pécaut devint inspecteur général, et fut appelé par Jules Ferry à la tête de l'École normale supérieure de Fontenay. Pécaut ne manquait pas de venir de temps en temps passer quelques jours à l'École normale d'Angoulême ; et chaque fois que M. Chauvin, dans le cours de sa vie professionnelle, éprouvait un embarras ou une difficulté, il en écrivait avec franchise à Pécaut, qui lui envoyait ses directions, non pas comme un inspecteur général à un fonctionnaire son subordonné,

mais comme un directeur de conscience ayant charge d'une âme qui s'ouvre et se confie à lui.

Il avait donc du rôle de l'éducation la haute conception de Pécaut. L'école laïque, au sens profond et plein de ce mot, devait procéder par des méthodes rationnelles. Il aimait à rappeler le mécanisme qui présidait aux exercices des écoles primaires de son enfance, dans celles mêmes qu'il allait si laborieusement visiter pendant ses courses à pied à travers les Landes quand il était inspecteur primaire; et il avait des récits d'un pittoresque amusant. On réussissait ainsi pourtant à apprendre aux élèves à lire, à écrire, à compter. Cela pouvait suffire si l'on songe d'autre part que la conduite morale était dirigée par la religion. Mais, puisqu'il n'en est plus ainsi aujourd'hui, puisque, dans l'école laïque neutre, il ne peut être question d'enseigner une morale confessionnelle quelconque, nous devons, sous peine de laisser les masses livrées à tous les instincts de la nature, la remplacer par une morale rationnelle, qui n'aura plus sa source dans un être transcendant, mais dans la conscience même du sujet moral d'où la réflexion la dégage. La crise de notre époque a sa cause dans un état incertain de transition entre une forme morale qui disparaît et déjà n'est plus, et une forme nouvelle, qui apparaît, mais qui n'est pas encore. Créer cette morale rationnelle est la tâche essentielle de l'heure présente; et voilà pourquoi l'enseignement de la morale, en même temps qu'il est l'enseignement le plus important de l'école laïque, est le but et la fin de tous les autres...

M. Chauvin était d'ailleurs un esprit profondément religieux, quoiqu'il ne pratiquât effectivement aucune religion positive, et peut-être, aurait-il dit, parce qu'il ne pratiquait aucune religion positive. Comme Pécaut, son père intellectuel, il avait applaudi aux lois libératrices qui organisaient la neutralité de l'école, et il y avait applaudi dans l'intérêt de la religion autant que dans l'intérêt de l'école. L'instituteur était affranchi de la tutelle du clergé; l'école ne pouvait qu'y gagner, et les parents non catholiques n'étaient plus exposés à faire donner à leurs enfants une éducation confessionnelle qui n'était pas la leur. Mais en même temps, en déchargeant l'instituteur d'un enseignement pour lequel il n'était pas compétent, on rendait à la religion un grand

service : l'instituteur ne pouvait enseigner aux enfants que des formules, un catéchisme par demandes et par réponses, dont le sens complet échappait à ses élèves et souvent à lui-même. Ce formalisme, n'est-ce pas le contraire même de la religion? Ne risquait-il pas, et cela est arrivé, en arrêtant l'attention aux gestes matériels, aux pratiques extérieures, de détruire ce qui est la condition essentielle de la religion, c'est-à-dire la vie intérieure de l'âme? Je n'attribue pas abusivement à M. Chauvin la pensée de Pécaut : vous retrouverez éparses ces idées dans son livre sur l'éducation de l'instituteur. Dieu est au dedans de nous; suivant l'expression de l'Apôtre, il est plus près de nous que nous ne pensons, il nous est plus intérieur que nous-même, et c'est en lui que nous existons, que nous vivons et que nous nous mouvons. C'est en nous qu'il faut l'aller chercher par une sorte particulière d'intuition, et par l'intensité de notre vie intérieure. Elles sont de M. Chauvin et non pas de Pécaut, les lignes suivantes : « Le directeur d'École normale éprouverait une déception douloureuse, si, semblables au troupeau qui s'échappe de la bergerie à l'aurore et y rentre de même au crépuscule, ses élèves commençaient et terminaient leurs journées, absorbés par leurs plaisirs et leurs travaux, sans retour sur eux-mêmes, sans conversation intime avec leur conscience, sans aspiration vers l'infini! Dans toute existence, si laborieuse soit-elle, il y a des trêves, des moments de calme qui invitent au recueillement, à la vie idéale. Qu'ils ne laissent point échapper ces heures bénies qui apportent à l'homme des consolations, de la force et de la lumière. »

Aussi, ses élèves, les conviait-il lui-même et d'une façon effective, à cet effort de vie intérieure. Le matin et le soir, il passait toujours quelques instants, un quart d'heure ou une demi-heure, au milieu de nous. « Une journée qu'on commence bien et qu'on finit bien, disait-il, a des chances d'être tout entière utilement employée. » Le lever avait lieu à cinq heures, au roulement du classique tambour. De sa dure enfance, et de son adolescence studieuse, il avait lui-même conservé des habitudes de travail matinal. C'est entre cinq heures et sept heures et demie qu'il a écrit les ouvrages ou articles de revue qu'il a publiés. En plus de vingt années de direction d'École normale, il n'a jamais

manqué une seule fois, sauf les jours de maladie ou de fatigue extrême, de réunir ses élèves aussitôt après leur lever, à cinq heures et demie. Cette courte réunion était consacrée à des conseils divers auxquels donnait lieu, quelquefois un incident de la vie journalière de l'école, quelquefois un événement public, un fait de la vie nationale, un article de journal ou de revue, un discours à la Chambre des Députés; quelquefois encore, on commentait une pensée morale et pédagogique. C'était là, comme il l'appelle lui-même, « une courte méditation ». Ces séances étaient intéressantes par leur imprévu même; il n'y avait plus là d'études ni de programme, il n'y avait presque plus de maître et d'élèves, mais un homme cultivé qui, avec son cœur, parlait à des adolescents encore frustes, et qui savait émouvoir leur cœur.

La séance du soir était employée autrement, mais l'esprit qui l'animait était le même. M. Chauvin voulait que la journée se terminât, après les occupations utilitaires, par une impression désintéressée d'art et de beauté. Il aimait avec passion la musique, qu'il sentait profondément. Ce goût s'était éveillé dans son enfance, lorsqu'il était appelé à remplacer le maître d'école de son village ou à le seconder dans l'exercice du culte. Son triomphe alors était l'antique mélopée d'une des Lamentations de Jérémie. Vous jugerez de son amour pour la musique religieuse par l'exploit suivant, qu'il accomplit à quinze ans; je ne résiste pas au plaisir de citer encore de ses *Mémoires* cette page :

« On m'avait parlé avec éloges d'un musicien qui tenait le grand orgue de la principale église d'une ville située à 40 kilomètres de mon village. J'avais une forte envie de l'entendre. Un samedi, veille de la Pentecôte,... je partis pour la ville avec trente-trois sous dans ma bourse et un morceau de pain dans ma poche. Le soir, après avoir parcouru les rues de la vieille cité,... je donnai dix sous pour coucher dans un lit à l'hôtel de la Cloche. Le lendemain, j'éprouvai une des plus grandes jouissances de ma vie. Les dames élégantes qui se rendirent à l'église purent voir derrière un pilier un chétif paysan, endimanché mais couvert de poussière, absorbé dans une sorte d'extase; il entendait enfin et pour la première fois les sons puissants et harmonieux d'un orgue véritable touché par un artiste! A l'issue du dernier office, c'est-à-dire dans la soirée, je repartis toujours à pied, sans avoir

consommé autre chose que les provisions emportées la veille. Vers le milieu de la route, je fus cependant obligé de frapper à la porte d'une auberge, où j'avais aperçu de la lumière, pour y prendre un cordial. Je rentrai au logis à l'aurore, exténué mais content. J'avais encore treize sous. » Il ne commit dans sa jeunesse qu'une grosse folie : instituteur à 400 francs par an, souffrant cruellement de n'avoir point d'harmonium, il en acheta un à crédit, qu'il devait payer par mensualités. Son maigre budget en fut longtemps grevé, et il se promit bien de ne plus rien acheter, même d'utile, sans être en mesure de le payer immédiatement. Enfin un dernier détail, plein de charme, de jeunesse et de fraîcheur, que j'emprunte encore à ses *Mémoires*. Quand il revenait au village, aux vacances de Pâques, pendant la semaine sainte, il arrivait vers le soir, et se rendait immédiatement à l'église où devait être sa fiancée. On célébrait l'office des Ténèbres. Il reprenait sa place à l'orgue, et, le moment venu, il commençait à chanter une des prophéties des Nocturnes, s'accompagnant à la sourdine et en y mettant toute son âme. « J'ai toujours goûté, dit-il, ces récitatifs simples de facture.... Mais, ce soir-là, il y avait, pour moi, une autre source d'inspiration moins antique. Je savais que, dans l'auditoire, une autre âme répondait à la mienne. O Jérémie! pardonne-moi d'avoir transformé en chants d'amour tes sublimes lamentations!... »

Souvent donc, le soir, à l'École normale, à huit heures et demie, le directeur nous rassemblait tous, et l'on exécutait un chœur très simple tiré d'un opéra classique, un chant scolaire d'une inspiration élevée. Il accompagnait lui-même à l'harmonium. Il arrivait aussi qu'il chantait seul, et nous écoutions : et j'entends encore sa voix un peu grêle, affaiblie déjà sans doute par l'âge, mais toujours bien timbrée, claire et juste, qu'un peu d'émotion esthétique faisait trembler. La lecture alternait avec la musique. C'étaient parfois des vers, qu'il choisissait principalement dans les poètes lyriques du XIXe siècle. En sa présence, un élève lisait à haute voix. Mais quand il n'était pas trop fatigué, il lisait lui-même. De temps en temps, il choisissait une œuvre de longue haleine, un roman, qui occupait plusieurs séances. Je me rappelle, j'étais en première année, la lecture de *Pêcheur*

d'Islande, et je n'oublierai jamais l'impression profonde que fit sur moi le récit de la mort de Sylvestre, au fond de la cabine sombre, que vient illuminer un instant un pâle rayon de soleil qui vient de là-bas, du côté de la Bretagne, et qui filtre à travers le sabord. Il lisait lentement, sans un mouvement et sans un geste, d'une voix à dessein monotone, mais profondément expressive; et l'ensemble de la scène s'élargissait en un vaste tableau d'une beauté antique, et les détails se détachaient en reliefs inoubliables; et, parmi ces adolescents à l'esprit inculte encore, mais curieux et vibrant, un frisson passait. « Et Sylvestre redevint beau comme un marbre couché » : il fermait le livre, se retirait sans un mot, et les élèves gagnaient le dortoir, silencieux et émus.

Enfin, le dimanche matin, il y avait encore une réunion, et elle était consacrée à ces directions intimes, se rapportant à la vie privée et publique de l'instituteur, qui ne trouvaient pas place dans les leçons ordinaires de morale et de pédagogie. Ces entretiens, il les a réunis en un volume. Je viens de parcourir ces leçons que je lui ai entendu exposer, et j'y ai retrouvé, non sans une jouissance profonde, des émotions de plus de vingt années. Il prend le jeune homme depuis son entrée à l'École normale, le suit dans le village où, instituteur stagiaire, il est envoyé à sa sortie, jusqu'au moment où il devra prendre sa retraite. Descendant jusque dans les derniers détails, il examine toutes les circonstances où il se trouvera placé, son installation matérielle, la manière d'équilibrer son budget, ses rapports avec les autorités locales, avec les habitants du village, avec son directeur et ses chefs hiérarchiques. Voici comment l'instituteur stagiaire au village aménagera sa chambre. « Dans un coin, nous dresserons une couchette en fer recouverte de sa housse, et ramenée tous les jours à des formes géométriques, comme un lit de Saint-Cyrien. A côté, ou, mieux encore, dans un cabinet contigu, nous placerons une toilette avec du linge blanc et de menus objets qui prouveront que le locataire a le respect de sa personne. Nous mettrons en face une commode ou une armoire ; dans le cas contraire, il se contentera d'une chapelière rangée au pied du lit. Autour de la chambre, des chaises de paille nettes de toute éclaboussure. Au milieu du parquet ciré, sur une natte qui préser-

vera les pieds du froid et de l'humidité, nous mettrons une table recouverte d'un tapis, taillé au besoin dans un châle antique de la garde-robe maternelle. Contre le mur, à la portée du travailleur, nous accrocherons une bibliothèque.... Non loin de là, sur un chevalet ou contre le mur sera un tableau noir, si commode pour les études et les leçons particulières. A côté aussi, il y aura une vitrine dans laquelle l'instituteur rangera son herbier, ses appareils de physique et ses diverses collections scientifiques. Fixons une glace sur la cheminée derrière un réveille-matin; suspendons près de la fenêtre une cage habitée par des oiseaux chanteurs, et ornons cette fenêtre de quelques plantes verdoyantes : voilà le nécessaire. » Il dit ensuite à l'instituteur quelle doit être son attitude dans les fêtes du village avec les jeunes gens, et aussi avec les jeunes filles, sans craindre d'entrer sur ce dernier sujet dans les détails précis qu'il croit nécessaires; il lui indique comment il doit rédiger sa correspondance administrative, comment il doit se présenter devant son inspecteur primaire ou au cabinet de l'inspecteur d'Académie, sachant se retirer quand il a fini d'exposer son affaire et que l'audience est terminée; il insiste en particulier sur la manière dont l'instituteur doit préparer sa classe, et travailler à sa culture personnelle, deux tâches également nécessaires, mais dont l'une ne doit jamais faire tort à l'autre. Il aimait à raconter qu'un jour, dans sa classe, il s'était lui-même oublié jusqu'à lire un roman commencé, dont l'intrigue l'intéressait, et qu'il voulait terminer. C'était « le comte de *Monte-Cristo* », de Dumas. Quelqu'un, peut-être un délégué cantonal, entra tout à coup, et il eut un moment de surprise et d'émoi. Ce mouvement le fit réfléchir à la gravité de l'incorrection qu'il avait commise. Irrité contre lui-même il jeta le volume au fond d'un tiroir, et s'imposa comme sanction de ne jamais le rouvrir. « Aujourd'hui encore, j'ignore le dénouement du comte de *Monte-Cristo.* »

C'est ainsi qu'il illustrait sa causerie avec ses souvenirs personnels souvent pittoresques, empruntés à sa propre carrière d'instituteur ou à son expérience d'inspecteur primaire; et alors la précision de certains détails devenait touchante, et n'aurait pu inspirer le sourire qu'aux esprits étroits ou aux cœurs secs; car c'était son âme tout entière qu'il nous livrait, son âme si sensible et si bonne et d'une si grande délicatesse morale. N'est-ce pas

d'ailleurs à condition de sortir des formules abstraites et de descendre ainsi dans les faits les plus divers de la vie journalière que l'enseignement de la morale peut avoir une vertu efficace? Trop souvent, chez nos élèves, cet enseignement, comme tous les autres du reste, ne dépasse pas la région de l'entendement pour descendre jusqu'à la sensibilité, à la source même de l'action. De même qu'ils apprennent les lois de la physique et de la chimie comme quelque chose d'un peu spécial qu'on produit artificiellement dans un cabinet de physique, et ne voient pas que les phénomènes qu'ils étudient ainsi ont pour eux un intérêt pressant, que ce sont les faits mêmes qu'ils observent chaque jour, au milieu desquels ils vivent et dont dépend leur existence, de même les formules morales abstraites, l'impératif de Kant, les règles qui expriment chacune de nos catégories de devoirs, leur apparaissent vides de tout contenu, ou du moins ils n'en sentent pas assez vivement le rapport avec les faits. De sorte que dans chacun de nos élèves il y a deux jeunes gens : l'un assis sur les bancs de la classe, qui écoute, comprend et approuve; l'autre qui, en dehors de la classe, pense, vit et agit; et ils ne se pénètrent pas ; notre élève est l'un et l'autre tour à tour, mais l'un n'influe pas sur l'autre. N'est-ce pas en rapprochant notre enseignement moral des faits, en le rendant plus concret, plus pragmatique comme on dit, et par conséquent en ne négligeant plus le détail, que nous le rendrons efficace? Car ces détails que dédaigne la superbe de certains moralistes, ce sont eux et eux seuls qui constituent la trame ordinaire de la vie de la plupart des hommes. Voilà ce qu'avait compris, ce qu'avait senti M. Chauvin, et c'est là ce qui fait à mes yeux l'originalité, en même temps que le mérite éminent de ses conseils aux instituteurs. Comme ils ressemblent peu aux sèches et froides analyses des manuels et des cours de morale!

J'ai parlé des réunions du matin, du soir, de la matinée du dimanche. Il y avait encore une heure où il se trouvait au milieu de tous ses élèves réunis, c'était celle de la conférence pédagogique qui avait lieu alors le samedi matin, et où les élèves de troisième année faisaient, devant le directeur, les professeurs et tous leurs camarades, une leçon à des enfants de l'école annexe. Tout le monde devait prendre part à la critique. Il estimait qu'il

n'était pas nécessaire d'être spécialiste pour apprécier une leçon d'école primaire, que les professeurs de lettres pouvaient s'intéresser aux leçons de sciences et les professeurs de sciences aux leçons de lettres. Il résumait lui-même la critique. Cet exercice, que le règlement de 1881 rend obligatoire dans toutes les Écoles normales, M. Chauvin l'avait organisé en 1875 à l'École normale du Puy; un inspecteur général avait signalé cette innovation heureuse dont se sont peut-être inspirés les rédacteurs des instructions officielles. Ce qui pour lui en faisait le prix et la valeur éducative, c'est qu'il était le seul qui réunît à la fois dans une même collaboration, le directeur, tous les professeurs, tous les élèves. C'est là que se manifestait, que se développait et se précisait, par cette manifestation même, l'âme collective, la pensée commune qui devait faire l'unité de l'École normale.

Nous avons vu M. Chauvin, dans ses conseils aux instituteurs, donner un enseignement moral aussi concret que possible. Ce même souci de la pratique inspirait sa conception de l'organisation générale de son école, et devait en faire un partisan déterminé du régime de l'éducation libérale; n'est-ce pas dans la liberté que l'élève-maître doit faire son apprentissage moral? Ne faut-il pas le placer dès l'école dans des conditions aussi voisines que possible de celles où il se trouvera dans sa vie professionnelle? Certes, il y avait dans l'école une discipline à certains égards rigoureuse; l'ordre, l'exactitude étaient exigés de tous, les exercices s'accomplissaient avec la régularité indispensable au bon ordre, et un retard même léger aux heures fixées pour la rentrée et la sortie, était considéré comme une faute grave. Le directeur y veillait lui-même au besoin, passant fréquemment dans les cours ou les études : il n'était pas le chef qui dirige ses services sans sortir de son cabinet, invisible et présent. Mais en même temps la maison était largement ouverte à toutes les influences et à tous les bruits du dehors; souvent la causerie du soir était consacrée à la lecture d'un article d'un journal politique, ou d'une revue sur une question d'actualité. Il indiquait aux élèves un but intéressant de promenade à faire le jour de la sortie, et le lendemain soir on s'en entretenait. Sans doute ce régime libéral est aujourd'hui le régime de toutes nos Écoles normales. Mais ce qu'il faut rappeler, c'est que M. Chauvin en

fut un des promoteurs. Avant les instructions de 1881, qui l'ont officiellement consacré, il l'avait appliqué au Puy, avec prudence, mais courageusement. Que de fois, à l'École normale de Lescar, éloignée de tout centre important, n'a-t-il pas pris avec ses élèves un train du soir pour les conduire à Pau à une représentation théâtrale, à un concert, à une conférence?

*
* *

M. Chauvin prit sa retraite en 1899. Actif encore, conservant de lourdes charges, il chercha à occuper son activité dans une fonction privée qui lui permît d'utiliser encore ses facultés d'éducateur et son expérience de l'enseignement. En 1906, il était enfin libre de tous soucis matériels; l'avenir de ses enfants ne lui donnait plus d'inquiétudes. Il se disposait à prendre un repos complet et définitif; il avait, en vue de cette retraite, acquis une petite propriété, dans ce pays de la Charente qui était son pays d'adoption, où il avait des amis si sûrs et si dévoués, auquel l'attachaient tant de souvenirs, où il avait enfin marié tous ses enfants. C'est à ce moment qu'il est mort, subitement, sa rude tâche finie, sans avoir jamais eu le temps de se reposer.

Toute sa vie a été consacrée à l'enseignement. Il a occupé successivement et en s'élevant peu à peu toutes les fonctions de l'enseignement primaire; il n'a été inférieur à aucune, il a excellé dans toutes. Comme le lui rappelait M. Édouard Petit, il a été mêlé à toutes les transformations de notre enseignement public; élevé sous le régime de la loi de 1850, il a vu ensuite l'activité rénovatrice de Duruy. Inspecteur primaire, il a collaboré, sous la troisième République, à l'organisation des écoles laïques. Enfin, directeur d'École normale, il a dans ces fonctions été un novateur, il y a organisé un régime et des exercices qui devaient se généraliser bientôt et devenir obligatoires. Il avait à Mont-de-Marsan, très jeune encore, refusé un poste d'inspecteur primaire à Bordeaux, ébloui, et craignant d'être inférieur à sa tâche. En 1897, un poste d'inspecteur primaire à Paris lui fut offert : il déclina encore cette proposition flatteuse, ne voulant pas abandonner cette École normale d'Angoulême à laquelle tant de liens l'attachaient. Cette modestie réelle, ses élèves, ses collabo-

rateurs, ses amis et tous ses proches la connaissaient bien, ainsi que toutes ses qualités d'esprit et de cœur qui rendaient son commerce si agréable et si sûr. En vérité, Messieurs, celui dont le souvenir préside à la cérémonie d'aujourd'hui fut une noble et belle nature, l'âme la plus sensible et la plus délicatement sincère, l'homme le plus honnête et le plus profondément bon que j'aie jamais connu; en même temps qu'il fut, par une conséquence naturelle, un éducateur d'élite, un des meilleurs serviteurs de l'Université.

Les idées morales de George Eliot.

De tous les grands romanciers anglais, George Eliot est sans doute celui dont l'œuvre exprime le plus constamment la préoccupation des problèmes moraux. Non contente d'étudier, aussi minutieusement que Richardson, les petits détails de psychologie et de casuistique, elle est allée hardiment jusqu'à la base même de l'édifice moral. Elle mériterait presque le titre de philosophe. En effet, elle vint au roman par la philosophie, et pendant quinze années, de 1841 à 1856, dans la société des phrénologues libres penseurs comme les Bray et les Hennel, puis des savants comme Herbert Spencer et Lewes, — par qui elle connut le positivisme, — elle avait étudié assez à fond les grandes questions religieuses et morales de l'époque, pour choisir définitivement, et même, dans une certaine mesure, pour construire une théorie éthique qu'elle formula avec quelque précision dans une série d'articles, et dont ses romans ne devaient être, croyait-elle, qu'une longue et rigoureuse démonstration.

Cette théorie est assez généralement connue pour qu'il nous suffise ici de l'exposer brièvement [1].

Au moment où G. Eliot la conçut, elle gardait encore rancune à la religion dans laquelle elle avait été élevée : sa théorie est donc surtout anti-chrétienne. En vérité, il faudrait dire « surchrétienne », car si elle cherche querelle à l'Évangile, c'est moins pour le combattre que pour le dépasser. Éprise de générosité et de sacrifice, elle a déclaré une guerre sans pitié

1. M. Henri Hovelaque vient d'ailleurs de le faire dans une excellente Introduction aux *Pages choisies* de George Eliot qu'il publia l'an dernier.

à tous les penchants égoïstes, car c'est d'eux, à son avis, que vient tout le mal. Et elle reproche surtout au Christianisme ce qu'il garde d'égoïsme avoué ou caché. Elle ne veut plus de récompenses célestes : le paradis est impossible, et, s'il existait, il serait injuste. Il faut faire le bien, non pas dans l'espoir d'une place à la droite du Seigneur, ou par crainte du diable, mais parce que c'est le bien, et pour obéir à l'instinct de sympathie. Vouloir faire son salut tout seul, en ermite, loin des misères humaines, lui paraît la pire immoralité.

La sympathie, l'amour, la tendresse, la pitié, tels sont les mots qui tombent à chaque instant de sa plume. Et leur signification lui paraît si riche, si noble, si belle, qu'elle déplore de n'avoir à son service que ces pauvres mots déjà trop usés. Toute sa morale repose sur la sympathie. Nulle obligation divine, mais un instinct profond, puissant, susceptible de gagner encore en profondeur et en force, et qui pousse les hommes à se donner mutuellement le bonheur. C'est la douleur surtout qui est la grande éducatrice. C'est parce que notre cœur a saigné que nous avons peur de faire mal. Mais c'est aussi parce que nous avons savouré la douceur d'une bonne parole que nous prenons le goût de la bonté. L'expérience personnelle nous amène à comprendre et à partager la souffrance et la joie de notre prochain, et, par une réaction toute naturelle, à éviter ce qui le blessera, à rechercher ce qui lui sera agréable. C'est par l'émotion quotidienne que les époux apprennent mieux chaque jour les « suaves charités » de la vie commune : « la main prompte à soigner, les paroles qui apaisent le mal, l'indulgence qui pardonne les fragilités, l'empressement à seconder tous les efforts, à prendre part à toutes les joies.... » C'est l'instinct de sympathie qui est la source féconde du bien.

Et la grande loi qui régit le monde moral c'est la loi des conséquences (*the law of sequence*). Un déterminisme absolu, emprunté aux idées scientifiques qui devenaient à la mode, à peine corrigé çà et là par une sorte de débordement providentiel des puissances de bonté, donne à chacun de nos actes une sanction équitable. Le principe de causalité distribue la même justice infaillible aux phénomènes physiques et moraux. Faire le bien nous donne d'abord un plaisir immédiat, fonctionnel, qui nous

vient de la satisfaction d'un instinct profond et sain. Mais à ce plaisir vient s'en ajouter un autre qui grandit, se développe, porte chaque jour de nouveaux fruits, et pousse ses rameaux à l'infini dans l'entrecroisement des actions et des réactions humaines. Faire le mal peut nous causer tout d'abord quelque joie solitaire, mais un secret mécontentement nous avertit que nous avons méconnu l'appel de notre conscience. Et voici que s'ébranle la noire série des conséquences funestes. L'un après l'autre, des coups douloureux, qui ne sont que des répercussions de notre faute première, viennent nous frapper, frapper nos proches, et vont semer le mal à travers l'espace et le temps. Une enfant coquette se laisse prendre un baiser, et voici que se déroule l'inexorable enchaînement des causes et des effets, la séduction, l'inquiétude des rendez-vous secrets, l'affolement et l'horreur des naissances clandestines, puis le crime, la prison et tout le funèbre appareil des vengeances sociales. C'est comme si le ciel et l'enfer des chrétiens étaient descendus sur la terre, s'entremêlant, se combattant sans cesse, illuminant et assombrissant tour à tour chacune de nos journées. Tout ce mal accumulé par les siècles, cet héritage de fautes et de malheur, fait songer au péché originel et aux tentations du Malin ; la somme du bien passé et présent rappelle la grâce habituelle et la grâce sanctifiante, par lesquelles le Seigneur prédispose les âmes au bien et leur apporte un secours plus spécial aux moments de crise. Seulement, dans la morale chrétienne, le péché et la bonne œuvre passent, tandis que l'homme reste ; dans la morale éliotienne, au contraire, c'est l'homme qui passe et son action qui est éternelle. Donc, plus de ces conversions tardives — injustes, sans doute, mais si consolantes — qui sauvaient leur homme après une vie passée loin de Dieu. Aussitôt que notre action est prise dans l'engrenage de la vie, elle est jugée sans appel, et la sanction est appliquée sans retard. De là cette impression de sévérité exagérée que nous produisent souvent les romans de G. Eliot. L'homme y paraît comme écrasé, étouffé, par le fardeau trop lourd de ses responsabilités.

Pourtant cette immense bataille entre le bien et le mal n'est déjà plus indécise : le bien l'emporte. Un courant puissant entraîne l'humanité vers une époque où la sympathie triomphera

de l'égoïsme, et où « le bonheur de l'un sera le bonheur de tous ». Nous n'atteindrons pas cette ère meilleure, mais il dépend de nous de hâter ou de retarder sa venue, et il est infiniment doux de penser que des hommes la verront et qu'ils nous sauront gré de nos obscurs et lointains efforts.

Telle est la théorie morale de G. Eliot. Basée sur un fait individuel et social, l'instinct de sympathie, sur une loi scientifique, la loi des conséquences, et sur un axiome moral, à savoir que le bien ne peut engendrer que le bien et le mal que le mal, cette théorie frappe et peut séduire par son extrême simplicité. Et nul ne s'étonnera, si les déductions psychologiques du romancier affectent plus d'une fois la rigueur implacable d'une démonstration géométrique. Cependant, ce serait une grave erreur de croire que cette théorie circonscrit toute la pensée de G. Eliot. Cette pensée, beaucoup plus profonde et plus large, brise de toutes parts les formules. La théorie est inscrite en toutes lettres dans chaque œuvre : elle en fournit le cadre, la structure, elle dispose les événements, règle leur marche, et donne même aux péripéties quelque chose d'inévitable et d'angoissant à la fois qui rappelle la fatalité tragique d'Eschyle et de Sophocle. De loin, on croit à un temple grec. Mais, dès qu'on approche, on voit ces grandes lignes au dessein austère fléchir, s'incurver, se couper et se tordre et s'entrelacer et se charger de mille complexités inattendues. Telles ces églises italiennes dont l'ensemble paraît presque fruste dans sa simplicité rectiligne, et dont le détail gothique est presque trop riche, trop minutieux, trop ouvragé.

C'est que G. Eliot est restée avec la réalité en contact intime. Elle croit au progrès moral, mais elle ne se berce pas d'espoirs chimériques. Elle ne ménage pas la raillerie à ceux qui :

..... insistent
D'ennuyeuse façon sur la félicité
De leur millenium, quand vestes et chapeaux
Auront tous un modèle identique;
Quand les livres et les chansons seront tous dignes
Du jour dominical; les simples causeries
Vertueuses ainsi qu'un prêche improvisé [1].

---

1. ... *insist*
Somewhat too wearisomely on the joys
Of their Millenium, when coats and hats
Would all be of one pattern, books and songs
All fit for Sundays, and the casual talk
As good as sermons preached entempore —
(*A minor prophet*).

Elle est tellement éprise de réalité qu'elle l'aime jusque dans ses imperfections; bien plus, forçant sa pensée jusqu'au paradoxe — un paradoxe plus humain et plus vrai qu'elle ne le croit — elle plaint les hommes plus parfaits qui ne pourront connaître toutes ces souffrances et tous ces petits ridicules qui la font pleurer et sourire. Elle « adore avec les autres dans le temple » et elle a foi dans l'humanité, mais elle sait que l'évolution est lente, lente, parfois à peine sensible, que notre vie est brève, et elle garde au fond de son cœur une tendresse sacrée pour tout ce qui est, même mauvais, pour tous les hommes, même méchants, pour les brebis qui s'égarent, pour les âmes pétries de bien et de mal, pour les pauvres êtres qui trébuchent et qui pèchent et qui expient douloureusement. Enfin elle aime le réel jusque dans le passé, et, bien loin de s'enorgueillir des progrès accomplis, elle se prend à chérir et à regretter jusqu'aux erreurs et aux abus parmi lesquels elle a grandi. Et cet amour du réel la pénètre de plus en plus, au point qu'elle en vient à pardonner au christianisme, parce que c'est une vieille force qui a beaucoup servi la cause du bien, parce qu'il est encore pour une foule de consciences la seule nourriture morale qui leur convienne, enfin parce que ses lèvres de petite fille ont balbutié d'inoubliables prières et que la religion fait partie de l'adorable poésie du passé.

D'autre part, son instinct de curiosité psychologique et les nécessités de sa profession de romancier la poussent à observer sans cesse, à sonder les cœurs, à explorer les consciences. Ses découvertes ne sont pas toujours encourageantes. Dans une œuvre peu connue, elle imagine qu'un jeune homme est doué du pouvoir extraordinaire de lire dans les âmes. Bien entendu, ce jeune homme ressemble par plus d'un trait à G. Eliot elle-même. Or, derrière les façades d'amabilité, d'affection et d'amour, il ne trouve jamais que l'égoïsme le plus pur. C'est le procédé même de l'ironie éliotienne, et l'une des habitudes de son analyse psychologique, que de mettre en lumière l'égoïsme si soigneusement voilé, déguisé, caché par les hommes. Même dans son journal, elle a parfois des paroles singulièrement amères et désenchantées : « Ma philanthropie remonte de plusieurs degrés dès que nous sommes seuls », écrit-elle. N'est-ce pas avouer que

l'humanité ne gagne pas à être vue de près? L'homme serait-il moins bon qu'elle ne le rêve dans la solitude de son cabinet de travail? Y aurait-il contradiction entre la science du psychologue et la foi du théoricien?

Il est évident, à tout le moins, pour qui suit pas à pas l'évolution morale de G. Eliot à travers sa vie et son œuvre, que, dès l'époque où elle aborde le roman, la clarté et la régularité théoriques de sa pensée font graduellement place à des notions plus complexes, plus souples, plus conformes à l'infinie variété de la vie. Par exemple, elle ne cesse pas de vanter les douceurs et les vertus de la sympathie, mais on peut voir, dans certaines parties de ses dernières œuvres, comme une réhabilitation de l'égoïsme. Daniel Deronda, âme chevaleresque, presque héroïque, cherche une cause à défendre. Il est amené par des circonstances fortuites à collaborer au relèvement de la race juive, croyant s'occuper, avec le désintéressement le plus pur, d'une cause qui lui est personnellement étrangère. Or, voici qu'un secret dévoilé lui apprend qu'il est d'origine sémitique, et que c'est pour lui et pour les siens qu'il a travaillé. Et il se consacre à son œuvre avec une ardeur décuplée, un enthousiasme qui le pénètre et l'enflamme jusqu'au plus intime de son être. Il est clair que, dans la pensée de G. Eliot, Deronda fera désormais une œuvre cent fois plus belle. Pourtant, la seule différence vient de ce que son égoïsme se trouve maintenant directement intéressé.

Mais ce n'est pas tout. La distinction entre le bien et le mal, si facile au philosophe, devient de plus en plus difficile pour le romancier. Dans les premières œuvres, dans *Adam Bede*, dans *Silas Marner* et même dans *Romola*, faire le bien paraît une chose assez simple. Adam marche droit, le front haut, sûr et fier de lui-même, suivant presque sans jamais broncher des règles morales dont il apprécie mieux chaque jour la valeur. Dinah Morris, la douce Méthodiste qui s'en va travailler tout le jour, soigner les malades le soir, et prêcher le dimanche, n'a qu'à obéir docilement à la voix qui la guide pour passer sur la terre en ne faisant que le bien : elle possède Jésus, et quand deux chemins se présentent, elle ouvre la Bible au hasard, et le verset qu'elle touche du doigt lui indique infailliblement la route à suivre. Silas écoute son bon cœur, et son bon cœur ne le

trompe pas. Mais comme les choses se compliquent, dans *Middlemarch*, pour Dorothée Brooke ou pour le médecin Lydgate! Intelligente et bonne, pieuse et très noble, Dorothée ne rêve que dévouement et tendresse. Or le clergyman qu'elle épouse est une âme stérile et froide, indigne d'elle, incapable même de la comprendre. Et à mesure qu'elle sent mieux la petitesse de cet homme, elle s'interroge avec anxiété, avec terreur, se demandant si son dévouement n'a pas été inutile et peut-être immoral. Lydgate, pris entre son désir de consacrer sa vie à la science médicale, et son affection profonde, malgré tout, pour une femme mondaine, superficielle, très inférieure à lui, ne sait plus ce qu'il doit faire, et s'il est lâche de sacrifier son œuvre à sa femme, ou égoïste de sacrifier sa femme à son œuvre. Certes, ni Dorothée, ni Lydgate, n'entendent à chaque instant l'impératif catégorique. Ils hésitent, ils tâtonnent, ils sentent qu'ils vont créer à la fois de la joie et de la douleur. Ils essayent seulement de faire le moins de mal possible. Jadis, G. Eliot leur aurait dit : « Sacrifiez-vous; luttez contre votre égoïsme, obéissez à l'instinct de sympathie! » Hélas! même cette lumière s'est obscurcie pour eux. Ils savent — et Maggie Tulliver déjà l'avait appris — qu'il ne suffit pas toujours de s'immoler pour faire son devoir.

« Le bien n'engendre que le bien, le mal n'engendre que le mal », disait la théorie. Sans doute. Mais où sont le bien et le mal abstraits? Où est la bonne action absolument pure? Où est le crime que rien ne rachète? Et si l'homme se connaît mal, s'il ne voit pas clairement les vrais motifs de sa conduite, si la valeur de ses actions, en somme, est surtout déterminée par leurs conséquences, et si ces conséquences sont complexes, et mêlées souvent de façon inextricable à mille autres actions humaines, avec lesquelles elles se prolongent à l'infini, le devoir — si clair en théorie — ne peut-il pas devenir, dans la réalité, un problème angoissant? un problème dont le romancier, moins orgueilleux, assagi par la vie, n'ose plus dire qu'il a trouvé, d'avance, la solution?

Et c'est alors pourtant que l'enseignement de G. Eliot, dans son humilité même, devient vraiment fécond. A quoi sert de nous présenter la vie comme une série de petits rébus faciles, qui se résolvent sans peine avec un peu de bon sens et de bonne volonté?

Quand il nous faut affronter les réalités de l'existence, nous nous trouverions bien mal armés, avec une pareille croyance. Nous chercherions en vain, peut-être, la bonne action qui ne fera de mal à personne, l'amabilité dont nul ne sera jaloux, la générosité dont aucun ne critiquera l'injustice.

Si nous ne connaissions que la « théorie » éliotienne, nous pourrions nous lancer dans la vie à la Don Quichotte, persuadés que notre instinct de sympathie, fidèlement écouté, ne fera que des heureux. Mais si nous avons bien lu l'œuvre du romancier, si nous avons cherché à en pénétrer le sens profond, nous avancerons avec plus de prudence, et peut-être avec plus de vrai courage, essayant de faire le bien, savourant les joies les plus pures de la tendresse et de la sympathie, cherchant les paroles qui bercent la douleur, nous efforçant d'être indulgents et pitoyables, mais sans rêver de sacrifices inutiles et romanesques, sans rougir de notre légitime égoïsme; humbles d'ailleurs et pieux devant l'avenir, sachant que nos intentions les meilleures peuvent faire mal, mais espérant, en revanche, que quelque bonheur inattendu fleurira sur les ruines que nous avons semées.

Louis Chaffurin,
Professeur agrégé d'anglais
au lycée de Toulon.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
Louis Chuit.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.

Nlle série. Tome LVII. N° 10 15 Octobre.

REVUE Pédagogique

Le Péril de l'Enseignement secondaire.

La réforme de 1902 a eu pour but d'adapter notre enseignement secondaire aux exigences modernes et de lui donner ainsi l'élan d'une vie nouvelle, pour longtemps assurée et définie. Malgré la réforme, disent les uns, à cause d'elle, disent les autres, et sans doute pour des causes plus profondes, le voilà de nouveau en état de malaise critique, plus ébranlé peut-être que jamais et jusqu'en ses racines. La crise du français, toujours ouverte, la querelle des anciens et des modernes, celle des littéraires et des scientifiques dénoncent moins un conflit intérieur entre des spécialistes, qui finiraient bien par s'entendre, qu'un péril de l'enseignement secondaire lui-même. Et c'est décidément son droit à la vie que menace, sous la poussée des faits économiques, la réforme nouvelle, sinon la révolution, qu'on annonce. Quand il sera réduit à deux ou trois ans il n'existera plus que de nom, et pour une courte agonie. Sur la crise intérieure les lecteurs de la *Revue* viennent de lire le très intéressant et substantiel article de M. Vial qui met fort clairement les choses au point [1].

1. *Anciens et modernes dans l'Enseignement secondaire*, juillet 1910.

Sa conclusion est moins optimiste que celle de son livre[1]; il semble renoncer, comme en face de l'inévitable, à défendre un enseignement qui lui est cher, et dont il avait attendu le salut des classes moyennes et de la démocratie : il se résigne à un avenir dont la pensée l'attriste. Faut-il voir là une inéluctable nécessité en face de laquelle cette attitude serait désormais « la plus raisonnable et la plus digne »? Il est possible, et l'expérience de demain justifiera peut-être ce pessimisme. Mais ne peut-on se demander encore si c'est une loi fatale qui condamne l'enseignement secondaire à se faire de plus en plus humble puis à disparaître, et s'il n'a pas, normalement, dans le monde *moderne*, une place au grand jour, un rôle indispensable? N'y a-t-il pas pour les lui assurer dans un pays de grande civilisation, et en France plus qu'ailleurs, des nécessités aussi vitales que celles qu'on lui oppose? La nation veut, disent ses adversaires, un enseignement tout réaliste et utilitaire. Est-ce bien sûr? Est-il dès maintenant illusoire de poursuivre ou reprendre la discussion devant l'opinion pour l'inviter à chercher dans les conditions mêmes de la vie moderne une solution du problème?

De ce problème, infiniment complexe puisqu'il soulève toutes les questions, ne peut-on essayer de traiter à part, quitte à en confronter ensuite la solution avec d'autres, la question pédagogique? Dégageons-nous pour un moment de toute doctrine politique, sociale ou économique. Envisageons seulement, et aussi objectivement que possible, les fins et les moyens d'une éducation moderne. De ce point de vue nous ne définirons pas un enseignement de classe, craignant de mal poser ainsi le problème pédagogique. En recevant l'enfant l'école n'a pas à se demander s'il est fils d'ouvriers ou de bourgeois, mais s'il est en état de profiter de ses leçons. Ses programmes et ses méthodes doivent être adaptés, non à l'origine, mais à la destination des enfants. Nous sommes sans doute tous d'accord là-dessus[2]. Il se peut que des avantages héréditaires raccordent par un lien assez étroit la destination et l'origine. Par exemple, il pourra être fort raisonnable, au nom des solidarités de famille

1. *L'Enseignement secondaire et la Démocratie*, Librairie A. Colin, 1910.
2. C'est bien ainsi que M. Vial lui-même prend les choses dans son livre, les « classes moyennes » n'étant point fermées.

et d'une bonne économie sociale, d'orienter en principe les petits paysans vers l'agriculture. les enfants de matelots vers la marine. Mais ce n'est ici qu'une question à côté, et qui ne change pas le problème pédagogique. Ce qui importe à l'organisation de l'école n'est pas de savoir d'où viennent les élèves, mais où il faut les conduire. Quelles sont les fins de la vie moderne et les différenciations de travail que ses fonctions réclament? Voilà ce qu'il faut d'abord considérer. Il ne s'agira donc point pour le moment de dire combien il faudra, en un temps et en un pays donnés, de travailleurs spécialisés dans chacune de ces fonctions, ni dans quel milieu chacun d'eux sera recruté. On cherchera seulement à définir l'éducation la mieux appropriée pour former : 1° un ouvrier des champs ou de l'usine; 2° un chef d'atelier ou de culture, entrepreneur ou conducteur de travaux, commis d'industrie ou de commerce, employé ou homme d'affaires; 3° un homme d'études ou de travail surtout intellectuel : savant, ingénieur, professeur, médecin, magistrat, artiste même dans la mesure où l'artiste a besoin de théorie et de pensée. Les deux premières catégories sont celles des hommes d'action, appliquant à la pratique des idées bien fixées. La dernière comprend ceux qui ne viennent que tard à l'action, après avoir longuement analysé les idées qu'elle doit traduire et avec l'obligation de les reviser sans cesse. On ne niera pas sans doute, quel que doive être le classement des individus et leur proportion dans chaque groupe, que ce soient là les cadres essentiels du travail moderne, dont la spécialisation est la loi. Mais ici, et tout de suite, se dresse une difficulté de principe, une question préalable. Avant tout, dit-on avec Rousseau, il faut préparer tous les enfants à leur métier d'homme, largement compris; la grande faute est justement de les séparer en groupes dont chacun sera privé de ce que sauront les autres. Ces spécialisations sacrifient l'individu, et réservent à des privilégiés le developpement intégral de l'esprit. Le vrai but de l'éducation est d'assurer à chacun le maximum de savoir, de pouvoir, de bonheur. Il faudra donc dire aussi, avec les pessimistes, que la civilisation, en divisant le travail, dénature l'homme et le condamne, sauf bien rares exceptions, à manquer sa vie? Interminable discussion, que tranchent en fait les nécessités du gagne-pain, et du travail

national. Mais il faudrait admettre encore que tous les individus ont mêmes goûts, mêmes aptitudes, réclament la même vie, donc la même culture, ou la même forme d'éducation intégrale. Et si cela est faux, on ne pourra pas déclarer incompatibles *a priori* la vocation générale de l'homme et son rôle spécial dans la société; on concevra aussi qu'on puisse assurer à chacun sa part d'éducation commune, avant ou pendant l'éducation spéciale et technique. Mais l'erreur la plus grave ici, et qui fausse tout dans ce débat, est de demander à l'intellectualisme pur la table des valeurs. N'est-il pas curieux d'entendre à la fois glorifier le travail manuel, l'esprit pratique, et ne compter comme intégrale ou sociale que la culture proprement intellectuelle. Il faut s'entendre pourtant, et sortir des équivoques et contradictions. Cette culture est partielle, comme l'autre, et incomplète. Aucune, nous le verrons, ne peut être absolument et à la lettre intégrale; mais chacune peut être équivalente à l'autre, et mêler en des proportions diverses les deux modes de l'activité humaine, tous deux aussi essentiels, et indispensables l'un à l'autre. L'action a sa dignité, comme la pensée, et ses joies, qui ne sont pas moindres que celles de la pensée. Elle n'est jamais sans pensée, ni celle-ci sans action, et il ne s'agit point de les opposer ni subordonner absolument l'une à l'autre, comme font les spécialistes des deux côtés. Chacune a sa valeur, et, au delà d'un certain degré, sa supériorité. Les héros ou les virtuoses de l'action, les grands manieurs d'hommes et de choses ne sont-ils pas, eux aussi, des hommes supérieurs? Les chefs de la grande industrie moderne ne se sentent-ils pas au-dessus des rangs moyens des « carrières libérales »? A moralité égale, celui qui sait vouloir, agir ou faire agir, traduire une pensée en réalité, la faire aboutir, ne vaut-il pas l'esprit médiocre attardé au dilettantisme ou à la petite érudition? La mesure est diverse en chacun de nous des facultés de pensée ou d'action. Seul l'homme idéal serait complet; mais l'homme complet n'est qu'idéal, et il est parfaitement absurde, donc très dangereux, de proposer, suivant un cliché à la mode, à chacun de nos enfants de le réaliser et de devenir un Léonard de Vinci. Ce qui est vrai, c'est que chacun exprime à sa façon et de son point de vue, comme dit Leibniz, l'univers ou l'être complet. Ce qui est possible, c'est qu'il

donne à cette expression tout son relief, toute sa beauté, et fasse ainsi tout son devoir; car la moralité — ceci est capital — est accessible à tous, et n'est point un apanage d'une classe, d'une fonction, d'une forme de culture. Si difficile qu'il soit de discerner de bonne heure les vocations et les ressources, il faut donc partir de ce grand fait que tous les hommes ne sont pas aptes aux mêmes fonctions, ni tous les enfants au même système d'études; et de cet autre que la société a besoin de cette diversité même. On remarque parfois à l'école technique ou à l'atelier des apprentis dont l'esprit était destiné à la spéculation; on trouve sur les bancs du lycée et même de l'Université des élèves qui sont plutôt faits pour vendre des vins que pour analyser des idées. Erreurs regrettables, mais qui accusent précisément ces distinctions naturelles. Quant à la moyenne, elle s'adapte, avec plus ou moins d'efforts, à des fins assez variables. Il est rare toutefois qu'un individu n'offre pas une qualité dominante, qui dessine tôt ou tard une préférence. Et s'il faut à la société beaucoup plus d'hommes d'action que de théoriciens, il est certain aussi que la nature en produit un bien plus grand nombre. Les études proprement théoriques sont, en moyenne, plus pénibles que l'apprentissage d'une pratique, même compliquée, et n'assurent pas plus de bonheur pour la vie. C'est dans l'action, que l'homme est, pour l'ordinaire, le plus en train de vivre, et qu'il a le plus de chances de faire fortune. De plus, et ce qui vaut mieux, dans l'élite de la société moderne le nombre est de plus en plus grand de ceux qui s'y sont élevés par l'action et en venant du monde de l'action. Ce sont là des données positives de psychologie individuelle et sociale.

Qu'il soit bien entendu, j'y insiste, que ces distinctions ne traduisent que des différences générales, les grandes lignes des spécialisations naturelles. Elles ne définissent point des catégories fermées, ni un classement dont il soit impossible ou défendu à l'effort individuel de s'évader à un tournant de la route. Surtout elles n'expriment pas des différences de nature, mais de degrés ou de proportions, et laissent place à toutes les nuances et transitions. Entre le manœuvre et le savant s'insèrent toutes les forces et tous les talents sans lesquels théorie et pratique seraient l'une à l'autre inintelligibles et inutiles. Et la civilisation, tou-

jours plus savante, pénètre de théorie la plus humble pratique. Elle n'efface pourtant point, tant s'en faut, ces différences de fonctions.

Cela étant, comment l'enseignement *moderne* sera-t-il organisé? Il y a d'abord quelque chose à retenir de la thèse de Rousseau. Chacun de ces travailleurs devra vivre une vie « humaine », une vie d'homme associé et de citoyen. Les spécialisations de l'éducation n'en excluront personne; elles seront seulement adaptées aux complications de cette vie même, qui met chez les uns au second plan ce qui est au premier chez les autres. Il n'y aura donc pas un enseignement qui sera seul, ni même spécialement, éducatif et libéral. Il y aura, au contraire, plusieurs types possibles de discipline ou de culture *éducative*; ceux de l'action le pourraient être tout autant, l'étant autrement, que ceux de la théorie. Et la culture morale proprement dite, à laquelle ne suffit du reste ni l'enseignement ni l'école, pourra toujours et devra être, à travers ces différences, intégrale. Mieux encore, pour répondre à cette communauté de nature et de vie sociale, pour donner aussi le temps de discerner les aptitudes individuelles et les goûts, il est indispensable que le premier enseignement ne soit point spécialisé; et il sera fort plausible (je laisse ici les discussions) que la première école, l'école élémentaire soit commune et donne à tous de la même façon les rudiments du savoir humain, les instruments essentiels de la vie civilisée, de la pratique morale et sociale. Je voudrais, pour ma part, que la méthode y fût *surtout* pratique, et enseignât les choses, non seulement sur les choses, mais par l'action. Ici pourraient s'appliquer — en principe, et à condition d'être adaptées au tempérament national — les méthodes américaines qui, du reste, ne suffisent pas à tout. L'école primaire élémentaire, seule vraiment *primaire*, fixerait solidement, et pour tous, ce minimum que tout le monde doit savoir, et où on a tort de vouloir faire tout entrer.

Mais au delà? Des distinctions ne sont-elles pas nécessaires? Et si tous doivent continuer d'être instruits, instruira-t-on de même le futur terrassier, le futur mécanicien ou commis de magasin, le futur professeur, jusqu'au moment où chacun d'eux entrera dans l'apprentissage de sa carrière? Ou bien une éduca-

tion déjà spécialisée, à plus ou moins longue échéance, commencera-t-elle pour tous au lendemain de l'école élémentaire? Ne mettra-t-on de différence que dans la durée des études, que chacun cessera quand il ne pourra plus suivre; ou bien ne cherchera-t-on pas à accommoder ces études mêmes, leur régime, leurs méthodes aux différences des aptitudes et à celles des fonctions à venir? Le premier système est celui du plan incliné que tous les enfants commencent à gravir en même temps à l'école maternelle, et sur lequel chacun s'arrête quand son esprit est à bout de forces. Orgueilleux d'en avoir dépassé d'autres, il est vaincu à son tour. Incapable de suivre plus loin la colonne des intellectuels, il est condamné à s'en tenir désormais à la pratique, qui est toujours pour tous un pis-aller, et d'autant plus humiliant qu'on a dû y entrer plus tôt. L'autre théorie donne à ces différences un sens moins simple, plus profond, plus vrai aussi, ce semble, et plus humain. Elle réclame une organisation plus souple, qui, sans décourager ni humilier personne, offre à chacun les moyens de l'éducation intégrale qui lui convient, avec l'espoir de se distinguer et de développer toute son originalité. De ces deux systèmes quel est le plus sagement utilitaire, le plus scientifique, le plus moderne?

Bornons-nous aux grandes différences que nous avons rappelées. Des enfants qui sortent de l'école primaire, les uns doivent à quelques années de là sinon tout de suite, au plus tard vers quinze ou seize ans, entrer dans la pratique professionnelle; les autres n'y aboutiront qu'entre vingt-deux et vingt-cinq ans ou même plus tard. Doivent-ils tous commencer par étudier de même entre onze et quinze ans? Toute la question est là. C'est l'âge de l'adolescence où, forte des habitudes acquises par l'enfance, s'essaie avec fougue en des sens divers la liberté, où s'affirme et se détermine l'individualité. Le tour que les études de cet âge donneront à l'esprit sera, pour la moyenne, décisif; son mouvement, son allure seront fixés. Soumettra-t-on tous les adolescents à des études théoriques et abstraites, semblables à celles de l'enseignement secondaire actuel? Amis et ennemis, tout le monde les déclare impropres à former ceux qui seront demain ouvriers, après demain employés ou chefs de travaux. Chaque fois que l'on consulte les industriels ou com-

merçants, ils protestent contre le régime trop théorique de l'école primaire elle-même. L'apprentissage, disent-ils, ne saurait commencer trop tôt; en tous cas les études qui y mènent doivent être aussi pratiques et utilitaires que possible, aussi près que possible de l'action, dont les élèves doivent prendre le sens et le goût. Point d'*a priori*, de spéculation pure, ni de « métaphysique ». Si l'homme d'action doit un jour se faire sa philosophie, c'est de la vie qu'il aura vécue, du contact prolongé avec la réalité qu'elle se dégagera : elle n'en sera que plus vraie. Point de subtilités ni d'arguties, point de controverses; c'est du temps perdu, et de ces jeux dangereux l'esprit retient l'habitude du doute, l'indifférence pour l'action. Celle-ci veut des certitudes, un ensemble de connaissances bien formulées, un petit nombre de principes bien établis, dégagés de l'expérience, tout prêts à être traduits en expériences nouvelles. L'esprit devra donc être attaché au concret, épris du réel, habitué à le manier, exercé à bien voir, à bien juger en jugeant vite, à passer vite du raisonnement à la décision. L'imagination se jouera à l'invention des applications pratiques et des procédés de métier. Tout l'enseignement sera pour l'intelligence elle-même « un grand bain de réalisme ». Des Lettres on ne retiendra que ce qui pourra servir à l'action, ou au délassement de quelques loisirs. En grammaire on assurera, sans théories ni pédantes analyses, la correction du langage usuel; le minimum des règles nécessaires se fixera par les exemples courants et par l'usage. Les excercices de composition s'en tiendront au style des lettres et rapports d'affaires. La littérature proprement dite aura peu de place; on s'attachera à former un goût sûr plutôt que délicat et raffiné : on combattra surtout l'esprit romanesque et le dilettantisme. Les langues étrangères seront enseignées par la méthode directe, pour être parlées ou écrites dans des voyages et des lettres d'affaires. Le meilleur du temps sera donné aux Sciences, aux sciences appliquées, enseignées sur des faits. En mathématiques même, l'esprit ne quittera pas l'intuition concrète, traduira tout en figures sensibles; on ne démontrera jamais sans montrer et réaliser. A quoi bon insister sur cette pédagogie des écoles pratiques et techniques? Tout le monde est d'accord; et l'on a dû, pour sauver nos écoles primaires supé-

rieures, leur donner une direction plus pratique sinon déjà professionnelle. Avec raison; ce sont des hommes d'action qu'elles préparent, et il importe de leur donner dès cet âge l'habitude, l'amour passionné, sinon l'orgueil de l'action. Les carrières pratiques, au xxe siècle, ne sauraient être recrutées parmi les rebuts ou les fruits-secs de l'intellectualisme. Aux intransigeants du système il faudra sans doute rappeler qu'une société d'hommes, même moderne, n'est pas composée uniquement de praticiens et de spécialistes, qu'à tous s'impose, avec un certain commerce intellectuel, le respect de la science pure ou de l'art. Il faudra leur rappeler que l'action à venir, incessamment modifiée par le progrès de la science et des idées, demandera aux praticiens eux-mêmes une certaine souplesse d'esprit pour comprendre et appliquer les nouveautés. Mais il reste que la théorie est au second plan, subordonnée aux exigences de l'action.

Faudra-t-il donc aussi, pour unifier l'éducation, soumettre à ce régime ceux qui auront à étudier de longues années encore avant d'agir? Oui, dit une pédagogie à la mode, pour qui cette formation est seule normale, efficace, scientifique, moderne enfin. Rien n'est moins démontré. Et c'est le nœud même de la question. Scientifiquement, il faut approprier les moyens aux fins. Ici les fins sont autres : ce ne sont plus les mêmes talents qui y conviennent.

Le savant ou l'homme de lettres qui, peut-être, n'abordera jamais la pratique proprement dite, le médecin et l'ingénieur, qui n'y entreront que dans douze ou quinze ans, ne doivent pas en faire trop tôt l'apprentissage. Rien ne serait plus funeste que le désir de réaliser dès maintenant leurs idées, et d'appliquer leur savoir. La pratique à laquelle il les faut préparer de loin doit être dominée par un cercle d'idées plus large, par une science plus étendue et plus complexe. Mieux encore, la science aujourd'hui faite et dont on donne les formules aux praticiens de demain n'y suffira point; car elle sera dépassée, sinon démentie. Enfin, la science qu'ils appliqueront en commençant leur carrière, ils devront la considérer comme provisoire, la vérifier à chaque instant, s'informer des découvertes nouvelles, y collaborer eux-mêmes s'ils le peuvent. Car si la pratique courante, industrielle, s'attache au savoir d'hier qu'elle a besoin de tenir

pour établi, il n'en est pas de même de la science, ni de cette pratique savante qui dirige et fait avancer l'autre. Le médecin n'a déjà plus toute confiance au remède devenu classique ; l'ingénieur, plus instruit que le directeur d'usine, est aussi moins sûr de ses formules. Il faut ici des esprits non seulement riches de savoir, mais habiles à manier des idées et curieux d'idées nouvelles; agiles à se mouvoir dans le monde de la pensée, à suivre les chercheurs sinon à trouver eux-mêmes; toujours prêts à accueillir une autre hypothèse, même celle qui paraît le moins pratique. Esprits à la fois critiques et inquiets, aussi épris, ou plus, de science à faire que de science faite, prenant autant d'intérêt à la vérité encore indéterminée qu'aux certitudes acquises, jamais trop assurés de leur savoir parce qu'ils en savent aussi les limites. Tout ceci est évident pour le cas le plus net, pour la vie proprement intellectuelle, celle des hommes de sciences ou de lettres. Mais il y a aussi des fonctions plus pratiques, administratives ou autres, où il faut garder contact avec la science et les idées générales, se tenir au courant de quelque étude spéciale, suivre le mouvement des esprits, dominer son métier par une vue d'ensemble toujours renouvelée. Quoi qu'il en soit des transitions et des degrés, il y a des hommes qui doivent être, jusque dans la pratique professionnelle, plus ou moins théoriciens, savants et lettrés, sans quoi ils manqueraient à leur rôle et aux exigences de la vie moderne. On n'y saurait trop insister; notre civilisation ne peut pas plus se passer d'hommes de pensée que d'hommes d'action. La nation qui l'oubliera restera en arrière; les Américains éclairés en sont plus convaincus que personne. Le Collège de France, les Universités ont un rôle aussi moderne que les Instituts ou Écoles techniques, qui ne vivraient pas sans les découvertes des savants.

La méthode est donc fausse qui consiste à former les futurs étudiants et théoriciens comme les praticiens proprement dits. On les détourne de leur fonction en les habituant, au moment où l'esprit s'essaie à la démarche qui lui convient, à tout considérer du point de vue pratique. On en fausse le mouvement en les faisant agir trop tôt, au lieu de les inviter à réfléchir, à analyser, à élargir indéfiniment le cercle de leurs idées. Il y a lieu

bien plutôt, en leur donnant le goût du savoir multiple, comme dit Herbart, de calmer leur impatience d'agir. Ou plutôt il faut les faire agir surtout dans le domaine des idées, les entraîner au jeu de la pensée, exciter l'initiative de leur esprit. Et sans doute il faudra donner aussi à ces adolescents, et beaucoup plus qu'on ne le fait aujourd'hui, avec la joie du mouvement que leur santé réclame, le plaisir de faire quelque chose de leurs mains. Le travail manuel aura sa place, mais au second plan; il sera l'accessoire, comme pour les autres la théorie pure. Il leur fera comprendre et respecter la vie des autres, il ne sera pas leur vie.

Si donc il arrive qu'on leur enseigne les mêmes choses, comme il est inévitable, ce ne sera pas de même, et avec le même esprit. On partira du concret, dans la nature et dans l'humanité; car il ne s'agit point de bâtir en l'air ou de se payer de mots. Mais on ne s'y tiendra pas; on ne se défiera plus autant que tout à l'heure des abstractions et constructions de l'esprit. Qu'on en médise tant qu'on voudra : il n'y a pas de sciences, ni de lettres, ni de progrès sans elles. En voulant, comme le demande M. Faguet[1], guérir les Français de l'abus des idées générales, n'en enseignons pas le mépris à ceux-là mêmes qui doivent apprendre à les manier. Et les idées générales ne se dégagent pas toutes seules de la routine des faits. Les grandes et fécondes inductions, les grandes pensées morales et sociales sont autre chose que des résidus de l'observation. Elles ont été d'abord des hypothèses, des créations de l'esprit anticipant sur les faits, construisant des théories. On ne les comprend qu'en imitant cette audace. Enseignons les règles de la méthode et la discipline critique; mais ne décourageons point chez les futurs étudiants cette hardiesse de l'imagination, ce goût du risque intellectuel et de la spéculation, dont ils manquent peut-être trop aujourd'hui. Ce n'est pas l'observation pure qui les conduira aux mathématiques et à la physique supérieures; et les « littéraires » ont été sans doute, sous prétexte de méthode scientifique, un peu trop détournés de la littérature et de la poésie : c'est là aussi une cause de la crise du français. On a dit

1. *Revue des Deux Mondes*, 15 septembre 1910, p. 300-301.

que la pédagogie moderne devait remplacer l'imagination par l'observation. Rien n'est plus faux ici. L'observation doit garder ou reprendre ses droits, et nous sauver du verbalisme; mais on ne remplace pas l'imagination dans le travail de l'esprit.

Si cette éducation doit être surtout théorique, on enseignera la langue par la grammaire, par l'analyse de son mécanisme et l'étude de ses origines; on expliquera les règles, et les exceptions mêmes, toutes les fois qu'on le pourra. Les langues vivantes ne seront pas regardées comme seules utiles, ni enseignées par et pour la pratique pure; elles devront servir, elles aussi, à la culture intellectuelle. On apprendra à écrire non pas seulement avec correction, mais avec pureté, et pour traduire les nuances délicates des idées, les précisions de leurs rapports, on encouragera le talent et l'originalité. Dans les sciences on s'attachera aux principes, aux démonstrations rigoureuses, systématiques, dont on révèlera progressivement les difficultés avec les limites de la rigueur et de la science même. Sans devancer l'âge des études d'Université on initiera l'esprit, par les problèmes, à la recherche personnelle.

Si cette discipline, très nécessaire et très moderne, est celle de l'enseignement secondaire, il faut renoncer à plaider coupable et à chercher pour lui les circonstances atténuantes. Il ne faut pas l'excuser de n'être pas assez pratique, et de ne pas mettre ses élèves en état de gagner leur vie, ni s'ingénier à le rendre utilitaire pour apaiser ceux qui leur reprochent de n'être propres à rien, pas même à faire du mouton en Australie. C'est un non-sens. Qu'on ne recommence pas l'expérience de l'enseignement spécial, bien à tort glorifié, et que le temps a condamné; et qu'on supprime la branche courte, qui n'est pas moins équivoque et qui ne vaut pas mieux. Il ne faut pas non plus s'appliquer à rendre l'enseignement secondaire de plus en plus facile et banal, en abaissant le niveau des études ou des sanctions pour satisfaire toutes les vanités et toutes les paresses. Ceux qui tâchent de le sauver par ces moyens le perdent, et avec lui les intérêts dont il a la charge. Il ne doit avoir ni orgueil ni honte à s'affirmer; il est, lui aussi, indispensable, sans l'être plus qu'un autre. La théorie et l'action ne sauraient ni divorcer ni se confondre : chacune des deux formes d'enseignement a sa place au

soleil. Nous avons pendant longtemps trop oublié le rôle de l'éducation pratique, et nous avons à regagner l'avance qu'ont prise sur nous certains peuples. Organisons, nous aussi, dans l'école ou à côté, l'enseignement technique, en lui attribuant toute son importance, sa dignité, sa valeur éducative. Mais, après avoir exalté sans précaution l'enseignement secondaire, ne versons pas dans l'erreur contraire, ou dans la contradiction qui consiste à le déprécier et à vouloir y faire entrer tout le monde. Qu'on le réserve, si l'on veut, à un plus petit nombre, qu'on le recrute où l'on voudra, disons plutôt où il faudra pour qu'il donne son plein effet[1]; mais qu'on renonce une bonne fois à le mutiler, déformer, et dénaturer. Le vrai péril de l'enseignement secondaire c'est de cesser d'être lui-même, de manquer de foi en sa valeur; c'est d'oublier, pour tâcher de durer ou se faire pardonner d'être, ses raisons d'être : *propter vitam vivendi perdere causas.*

Mais que l'on se rassure. Malgré tout, il se défendra de lui-même, surtout chez nous : si la France est la patrie des idées générales, elle est aussi celle de l'enseignement secondaire. Il garde, dans cette crise même, une vie intense et qui garantit

1. La question la plus délicate est celle de la formation des instituteurs et de leurs maîtres. On l'a réclamée pour l'enseignement secondaire; et en effet, ils ont besoin, eux aussi, d'une culture théorique : il faut qu'ils sachent analyser et critiquer des idées, se tenir au courant de diverses études, diriger des esprits, réfléchir sur les fins et les moyens de l'éducation. Et leur instruction, surtout à l'École normale, est assez semblable à une instruction secondaire; ceux qui poursuivent leurs études pour des grades supérieurs sont les premiers à en sentir la valeur. Aussi n'est-il pas juste de vouloir refuser à ceux d'entre eux, professeurs d'École normale, inspecteurs primaires, qui ont encore élargi et élevé leur culture, l'accès aux Universités et l'équivalence du baccalauréat. Mais ne faut-il pas aussi que les maîtres de l'enseignement primaire aient été d'abord formés à la même école que leurs élèves, qu'ils aient gardé le goût du savoir pratique et utilisable, la volonté d'y préparer? On voit la difficulté de ce problème spécial, que je ne puis que signaler; elle est elle-même un argument en faveur de la thèse qui est ici défendue.

Quant à l'enseignement secondaire des jeunes filles, il convient à celles qui peuvent et veulent se livrer au travail intellectuel, ou analyser la théorie de leur vie avant de la vivre. Il doit être, lui aussi, une culture d'idées générales, non pas un enseignement proprement utilitaire, mais avec des tempéraments qui l'adaptent à leur sexe. Car il faut ici plus de précautions pour ne pas décourager ou flétrir le sentiment par l'abus de l'esprit critique et de l'intellectualisme; il faut faire plus de place aussi aux travaux pratiques, et aux instructions qui préparent la future mère de famille à son rôle.

l'avenir. On travaille dans nos lycés, et on y profite. Les maîtres ont autant ou plus de savoir et de talent qu'en aucun autre pays : les bons élèves, élite future des grandes Écoles et des Universités, sont l'honneur de la culture intellectuelle française. Il importe seulement de ne pas décourager les uns et les autres en discréditant ce qu'ils font, et qu'ils ont à faire. On n'enseigne bien et on n'apprend bien que les choses auxquelles on a foi. Le latin et le grec sont de merveilleuses disciplines, mais il faut y croire. Quel que soit son programme, l'enseignement secondaire n'est pas seulement une forme ancienne et traditionnelle de culture intellectuelle et morale : c'est un type nécessaire, aussi nécessaire que les types pratiques, de l'éducation moderne.

Charles Chabot.

Le Troisième Congrès international de l'Éducation populaire.

L'Exposition universelle et internationale de Bruxelles, en 1910, a fourni l'occasion à des milliers d'étrangers de répondre à l'invitation de la Belgique et de tenir les Congrès les plus divers, comme on avait fait, en 1900, à Paris. Le total des réunions et assises s'est élevé à plus de cent. Il a semblé que, choisissant comme halte d'étape et poste d'observation la dixième année du xxe siècle, les travailleurs du monde entier, pour toute spécialité où s'affirme l'activité humaine, aient tenu à faire le bilan matériel, intellectuel et moral des résultats acquis, à dresser le plan des futures découvertes et des actes prochains.

L'éducation a eu sa large part de Congrès : Congrès d'Éducation familiale. — Congrès de la Fédération des Instituteurs belges. — Congrès de l'Éducation physique. — Congrès de Cinématographie où l'on a traité de l'adaptation des vues mobiles à l'enseignement. — Congrès des Œuvres intellectuelles de langue française, enfin Congrès international de l'Éducation populaire qui a déroulé ses séances du 30 septembre au 2 octobre.

Ce Congrès, le troisième en date, a été organisé par la Ligue belge de l'Enseignement qui, fondée en 1864, a servi de modèle à la Ligue de Jean Macé. Quinze nations y ont été représentées. Huit cents délégués ont suivi les débats.

I

Le Congrès de Milan qui, en 1906 était tenu sous les auspices de la société : l'*Umanitaria*, avait attiré l'attention sur l'importance et l'urgence de la seconde instruction.

Le Congrès de Paris qu'avait institué la Ligue française de l'Enseignement en 1908, avait posé la question.

Le Congrès de Bruxelles a apporté des solutions pratiques au grave et troublant problème de l'Education de l'adolescence qui se pose devant la conscience de tous les peuples.

Le Congrès de Bruxelles a innové en matière d'organisation. Point de « Festivités » comme on dit en Belgique. Des assemblées de travail, sans apparat, ne fournissant aucun prétexte à de vaines déclamations. Tout était préparé de façon à incliner l'esprit à faire sérieusement œuvre sérieuse, en toute sincérité d'opinion, et, dans une ambiance de simplicité familière, chacun était en confiance.

Pour cadre général, le Congrès avait l'Exposition scolaire des différents peuples, surtout de la Belgique, de l'Allemagne, de la France, de l'Italie qui prêtaient à de suggestives comparaisons; — pour cadre particulier, en séances de Commissions : l'École modèle construite par la commune d'Ixelles où l'on recevait une constante leçon de choses, esthétique et pratique à la fois, en admirant une installation où l'utilité se parait de beauté, en parcourant le hall central, si vaste, si bien décoré, centre des réunions qui rapprochent la Famille de l'École, les salles de classe où l'art s'ajoute au confort, le réfectoire affecté à la cantine, les bains-douches, le jardin d'enfants.

Le Congrès qui avait rompu résolument, dès le début, avec la phraséologie oratoire, avec les réceptions et les cérémonies, a innové d'autre façon encore. Il avait préparé le travail avec méthode et précision. Le Comité avait confié à des rapporteurs de spéciale compétence, le résumé de la vaste enquête ouverte depuis deux ans sur les questions mises à l'ordre du jour, et les délibérations ont été tout éclairées par l'exacte documentation dont chaque assistant était muni.

Rien n'était laissé à l'imprévu, et les moindres détails étaient minutieusement réglés d'avance pour la marche et l'ordre des assemblées. L'auteur du rapport écrit avait été choisi de façon à soutenir le rapport oralement et dans les séances de commission et à la séance de clôture. C'était, pour chaque matière, assurer une précieuse unité de vue.

D'autres nouveautés sont à noter. Point de séances plénières

détruisant comme par jeu les conclusions péniblement arrêtées dans les séances de commission où, entre personnes désireuses d'aboutir, on fait œuvre utile. Quatre sections correspondaient aux quatre sujets, adroitement groupés, mis à l'ordre du jour. A l'encontre du procédé ordinaire et classique, nul vœu n'était adopté, car aucune formule trop nette et trop précise n'aurait pu, en bien des cas, concentrer et fondre les opinions parfois divergentes d'éducateurs représentant des nationalités si différentes : monarchies et républiques, pays de liberté, pays d'obligation.

La suppression des séances plénières où sont reprises parfois inutilement des discussions qui sembleraient devoir être closes après qu'en séances spéciales on s'est arrêté à une solution, a ses avantages. Elle ne va pourtant pas sans inconvénients. Tel délégué qui aurait voulu assister à des échanges d'idées sur deux ou trois des Rapports dont le sujet intéressait son pays, était obligé de s'enfermer dans une commission séparée de la voisine par une cloison étanche et il ne pouvait prendre part à des chocs de doctrines, écouter des exposés de faits dont il eût tiré profit.

Au vrai, il semble, après tant d'essais, tant de prises de contact entre habitués des réunions nationales, ou bien internationales, que l'ordre logique et le rythme régulier du Congrès donnant vraiment satisfaction à la curiosité et au besoin de s'instruire en commun, de pratiquer l'entr'aide intellectuelle, ne soient pas encore découverts.

Mais, entre les congressistes, malgré la fragmentation des travaux, à Bruxelles, un homme a mis le lien des idées directrices, a fait jaillir les pensées et les sentiments par où intelligences et cœurs devaient se rapprocher et s'unir : c'est le Président de la Ligue belge de l'Enseignement, l'ancien bourgmestre libéral, le promoteur de tant de réformes dans l'architecture et les programmes scolaires, M. Charles Buls, le Jean Macé belge qui, de sa bonne grâce, de son amabilité, de son savoir large et humain a donné aux débats leur unité et aussi le caractère de probité intellectuelle et morale qu'ils ont revêtu dès le début.

Chaque peuple, au regard de son rôle dans l'éducation popu-

laire, est venu dire, sans embages et sans réticences, honnêtement, de quel idéal il se réclamait, quel but il poursuivait, les résultats obtenus, les erreurs commises et qu'il faut éviter.

Une solution qui, en Belgique devait, en raison des contingences, être étudiée de près, s'est affirmée et imposée. Les pays d'obligation ancienne ont montré ce qu'ils devaient à la fréquentation forcée de l'école élementaire et de l'école prolongée qui en Suède, en Norvège, en Allemagne, en Suisse, ont fait disparaître la honte de l'analphabétisme.

Les pays d'obligation récente ont montré les progrès qu'ils avaient réalisés, les lacunes causées par des lois parfois mollement appliquées et ont réclamé plus de vigueur dans leur exécution.

Les pays de liberté se sont prononcés en faveur de l'obligation pour la première et la seconde instruction.

La nécessité de l'obligation post-scolaire a été comme le leitmotiv qui a dominé et pénétré les débats.

Le Congrès qui a été une véritable Constituante des éducateurs professionnels et volontaires a donné à l'adolescence ouvrière et rurale sa charte se résumant en deux des propositions ou thèses qui ont obtenu l'adhésion unanime des assistants :

« L'avenir doit faire de l'œuvre post-scolaire un service public. »

« L'obligation de l'enseignement complémentaire devra consacrer le droit pédagogique de l'adolescence. »

II

La séance d'ouverture qui se tint, le 30 octobre, au Palais des Fêtes de l'Exposition, avait attiré une grande affluence d'auditeurs. Parmi les Français, on pouvait noter : Mme Kergomard, Mme Marie Wathier, MM. Ferdinand Buisson, Benjamin Buisson, Léon Robelin, Maurice Roger, Delseriès, Mossé, délégué de l'Association philotechnique, Lechantre, délégué de l'entente des conseillers départementaux.

M. Charles Buls, dans le discours inaugural, résume à grands traits l'histoire de la Ligue belge de l'Enseignement. Il accorde

un souvenir reconnaissant à sa sœur aînée, à l'initiatrice de toutes les sociétés d'instruction populaire : la Société hollandaise « Pour le Bien », fondée dès 1784. Il rappelle le rôle joué par la Ligue belge, qui a su accomplir et obtenir, grâce à l'exemple donné par son école modèle, d'importantes réformes pédagogiques : substitution de l'enseignement intuitif aux sèches leçons du verbalisme, construction d'écoles populaires saines et attrayantes dont s'enorgueillissent à juste titre les grandes communes. Il montre quels progrès la Belgique doit réaliser pour triompher des illettrés qui englobent 20 p. 100 de la population adulte, et pour restreindre l'absentéisme scolaire, car 120 000 enfants ne vont à aucune école, en régime de liberté. Il proclame la nécessité d'inscrire dans la loi l'enseignement obligatoire. Il trace, en finissant, la tâche qui incombe à l'assemblée : déterminer le programme de l'école complémentaire, de l'enseignement post-scolaire, illuminer des rayons d'une science pratique toutes les avenues qui, au sortir de l'école, s'ouvrent devant l'enfance, préparer des mères à la hauteur de leurs devoirs, mettre les futurs ouvriers et ouvrières à même d'accéder au savoir professionnel, éclairer les consciences.

Puis ce fut au tour des délégués officiels de prendre la parole au nom de leurs gouvernements respectifs.

M. Roger Trousselle, délégué du ministère de la Guerre français, signale les œuvres post-scolaires introduites dans l'armée : conférences, cours, foyers du soldat, bibliothèques comptant 500 000 volumes.

Il m'a semblé opportun comme délégué du ministère de l'Instruction publique de mettre en garde le Congrès contre une légende qui va s'accréditant à l'étranger et qui proclame la faillite de l'école en France. Il a fallu pour ramener la confiance dans les esprits, montrer l'exagération de critiques faites par les uns pour amener non le retrait certes, mais le renforcement de la loi sur l'obligation scolaire, par les autres, dans un esprit de dénigrement systématique et dans un intérêt de parti. Il a fallu prouver que l'école, même un peu... facultativement obligatoire, comme elle l'est chez nous, avait réellement répandu l'instruction parmi les masses, qu'elle avait fait reculer l'analphabétisme et que s'il y avait encore 14 000 conscrits illettrés, on en

comptait, il y a trente ans 40 000 : qu'elle avait élevé le niveau intellectuel du pays, qu'elle y avait constitué une élite populaire. Il a fallu amener le Congrès à se rendre compte que l'on ne pouvait exiger d'un pays où l'obligation est d'institution récente, médiocrement assurée, les résultats qu'ont atteint les pays d'obligation ancienne, entrée dans les mœurs, comme les monarchies du Nord, comme la Suisse et l'Allemagne. Il a fallu rassurer l'opinion étrangère qui, par bonheur, ne s'est pas laissée égarer par des polémiques où la passion remplace la raison.

M. le comte Pullé, président de la Fédération des Universités populaires italiennes, délégué du ministère de l'Instruction publique d'Italie, établit que, depuis l'unification, chaque moment important de l'histoire de l'Italie a été marqué par une loi en faveur de l'instruction : « C'est, dit-il, de la mise en valeur de l'individu que dépend la valeur de toute la nation. » En Italie, il faut que cette mise en valeur s'applique « à la moitié de la population ». L'Italie nouvelle livre les suprêmes batailles contre l'ignorance qu'elle vaincra.

M. Markovitch, délégué de la Serbie, rend hommage à M. Buls.

M. Radzeseski (Pologne) rappelle que c'est dans sa patrie que fut fondé au XVIIIe siècle le premier ministère de l'Instruction publique d'Europe. Or, la Pologne compte 75 p. 100 d'illettrés, car l'école est devenue instrument de domination politique et la langue nationale est proscrite. La Pologne, qui se ressaisit, met dans l'œuvre de l'Éducation populaire l'espoir de son relèvement.

M. Léon Robelin apporte à la Ligue belge le salut respectueux de la Ligue française de l'Enseignement.

La prise de contact une fois établie, la division en sections a lieu aussitôt.

Le travail est ainsi distribué :

1re section, présidée par M. Hector Denis, membre de la Chambre des représentants, professeur à l'Université de Bruxelles : Moyens à proposer pour permettre à la mère de famille de se consacrer utilement à l'éducation de ses enfants. Rapporteurs : Mlles de Gand et Poelemans, MM. les Drs Querton et Parent.

2e section, présidée par M. Paul Hymans, député, professeur à l'Université de Bruxelles : Enseignement primaire supérieur. Enseignement des adultes. Rapporteurs : MM. A. Nyns et de Vogel.

3e section, présidée par M. Fernand Cocq, député échevin de l'Instruction publique d'Ixelles : Associations des anciens élèves des Écoles. Rapporteur : M. N. Smelten.

4e section, présidée par M. Alexis Sluys, directeur honoraire de l'École normale de Bruxelles : Journaux, revues et théâtres, comme moyens complémentaires d'éducation populaire. Rapporteurs : MM. Daumers et Kufferath.

III

La première section a constitué un vrai Congrès féminin et féministe où les discussions furent vives, car l'on eut à y traiter d'idées nouvelles. Le débat fut serré autour des thèses présentées dans les rapports de Mlles de Gand et Poelemans, déléguées de la Société belge de pédotechnie, sur la préparation de la femme à son rôle éducatif; — du docteur Querton, professeur à l'Université de Bruxelles, qui a rédigé pour le Congrès une étude pleine d'idées et de faits sur l'éducation familiale et ses liens avec la question sociale, sur l'éducation sexuelle de la jeune fille, sur la pédagogie maternelle; — de M. A. Parent, secrétaire d'Université populaire, sur le même sujet.

Trois motions ont intéressé surtout les délégués qui en ont disputé avec une conviction sérieuse et passionnée : le travail professionnel de la femme dont les uns demandèrent la limitation, impossible en fait d'après les autres; — l'obligation qu'il faudrait imposer au mari de remettre à la mère de famille une partie de son salaire; — enfin et surtout l'éducation sexuelle dont la cause a triomphé à Bruxelles, comme à Paris, au Congrès de l'hygiène scolaire.

On a insisté sur la nécessité de répandre des leçons d'hygiène propres à chaque sexe. C'est avec gravité que se déroulait le débat et il était visible que l'assistance avait le ferme propos de se montrer prudente en abordant une question dont elle comprenait la délicatesse.

Quelques conclusions sont à noter qui résument la pensée de la commission :

« La coéducation des sexes est la condition pédagogique la plus favorable à une bonne culture de la jeune fille.

« L'éducation physique doit acquérir une place importante dans l'enseignement des filles, en vue d'assurer le développement organique le plus complet et de favoriser ainsi la gestion normale, l'allaitement naturel et la santé générale de la mère.

« L'éducation sexuelle doit être faite graduellement et rationnellement; la jeune fille doit connaître sa physiologie particulière et les règles d'hygiène qui s'y rapportent. Cette éducation exige la collaboration de la famille et de l'école.

« Des cours de travaux ménagers, de puériculture, de pédagogie maternelle, doivent être organisés ou améliorés dans les écoles primaires, les classes du 4e degré, les cours d'adultes, les écoles moyennes, les écoles professionnelles. Cet enseignement doit être essentiellement pratique; il peut être favorisé en conduisant les jeunes filles dans les crèches, dans les jardins d'enfants, les consultations de nourrissons, les consultations pédotechniques. »

IV

La seconde commission, dont l'ordre du jour était très chargé, avait à s'occuper du lendemain de l'école, de l'instruction complémentaire.

Cinq rapports y ont été discutés : celui sur l'enseignement primaire supérieur, de M. A. Nyns, inspecteur des écoles primaires de Bruxelles; — sur les écoles d'adultes, qui est un essai complet sur l'école prolongée dans les divers pays, par M. Victor Devogel, directeur de l'école du 4e degré de Saint-Gilles; — sur l'enseignement technique pour garçons, par M. Marius Renard, conseiller provincial du Brabant, directeur de l'École des Arts et Métiers de l'arrondissement de Mons; — sur l'enseignement professionnel pour filles par Mme Clayes, directrice honoraire de l'École professionnelle Bischoffsheim; — enfin sur l'éducation préparatoire au service militaire par MM. J. Kocké, instituteur communal à Saint-Gilles et P. Tempels, auditeur général honoraire.

La commission, en ce qui concerne l'enseignement primaire supérieur, a dégagé nettement le caractère d'une instruction qui doit préparer aux professions manuelles comme aux petits emplois du commerce et de l'industrie : « On n'y fait aucune spécialisation. On cherche à faciliter aux jeunes gens l'acquisition de tous les métiers, à les mettre à l'aise dans le milieu où devra s'exercer leur activité. C'est une école, ce n'est pas un atelier. On y commence simplement l'éducation professionnelle, tout en y développant la volonté, en y forgeant des caractères. »

La section s'est prononcée pour l'enseignement obligatoire jusqu'à quatorze ans.

Les écoles d'adultes ont fourni l'occasion à M. Devogel de faire un exposé oral empreint d'une réelle maîtrise où il a comparé les méthodes employées dans les divers pays et confronté nettement les résultats. Comme la discussion paraissait incliner trop dans le sens du travail purement utilitaire, il m'a semblé utile de réclamer qu'on conciliât les préoccupations professionnelles et l'instruction générale, de montrer que dans tous les pays on avait intérêt à préparer à la fois des citoyens et des ouvriers, à ne pas transformer l'apprenti en simple machine-outil, mais à poursuivre sa culture intégrale. La formule, de l'école... au métier n'a pas paru exclusive de cette autre formule : de l'École à la Cité. L'assemblée a conclu en demandant qu'on établisse des Cours de perfectionnement ayant pour objet à la fois le développement général et professionnel. Les Cours seraient obligatoires de quatorze à dix-sept ans, non le soir, pour éviter le surmenage, mais avant la fin de la journée de travail : « A la base de la réforme, a dit M. Devogel, se trouve l'obligation. Partout on la rencontre; on la découvre à tous les tournants de la route; on se heurte à elle à chaque instant. Quoi qu'on fasse, elle viendra. Et lentement elle s'imposera à tous les peuples et à bien des degrés d'enseignement. Et l'intérêt social, les nécessités économiques parlant plus haut que les accommodations politiques aux besoins électoraux, on entrevoit la marche vers l'avenir d'une solution simple, efficace, donnant satisfaction à tous. »

C'est encore et toujours l'obligation qui a été réclamée par l'unanimité des délégués en ce qui concerne l'enseignement pro-

fessionnel, qui devrait être officiellement organisé, dont les professeurs doivent être préparés par un enseignement normal technique, dont les écoles doivent être patronnées par des commissions où entreraient les représentants des Associations ouvrières et patronales.

Et c'est enfin l'obligation encore et toujours qui est apparue comme nécessaire pour assurer l'enseignement professionnel, ménager et agricole des jeunes filles. Il faudrait, d'après les conclusions où l'on s'est rangé, instituer des cours professionnels de perfectionnement, des cours d'hygiène professionnelle, établir l'horaire de jour, fonder des cours normaux pour la préparation du personnel.

Si l'accord a été complet entre les assistants, en ce qui touchait l'instruction complémentaire, la discussion fut ardente et serrée, quand fut posée la question de l'éducation militaire préparatoire. M. Cupérus, qui est en Belgique ce qu'est M. Cazalet en France, une manière de grand maître de la gymnastique, trouva que les exercices militaires et les épreuves de tir étaient prématurés à l'école. Le comte de Ribaucourt, défendant les idées du Congrès d'éducation physique qui venait de se tenir à Bruxelles, condamne tous les groupements rappelant les bataillons scolaires. M. Heupgen après avoir fait l'éloge des « Schoolboys » anglais qui vivent au grand air, logent sous des tentes, font des marches, des explorations, des reconnaissances, acquièrent la connaissance du terrain, étonnent par leur esprit d'initiative et leur endurance, sans être vraiment à l'école du soldat, sans manier le fusil, refuse de se prêter à la constitution d'une sorte de « garde civique Fröbel ». Les exercices de tir sont défendus par M. Kocké qui les fait valoir comme moyen d'éducation, par MM. Temmerman et Devogel, — et l'Assemblée, après un échange d'éclaircissements, ne se prononce pas. Les démonstrations sont lumineuses de part et d'autre, mais se contrarient et ne projettent pas dans les esprits les clartés décisives. Ce qui paraît prédominer, c'est qu'on ait la volonté de donner une bonne éducation physique aux filles et aux garçons, afin que la race soit forte et saine.

V

La troisième commission ne laissait pas d'aborder un vaste programme. Elle avait à étudier les œuvres post-scolaires et leurs diverses modalités : associations d'anciens élèves, universités populaires, extension des Universités, fêtes, excursions, bibliothèques populaires.

Trois rapporteurs avaient déblayé le terrain : M. Nicolas Smelten, instituteur communal à Bruxelles, avait insisté surtout sur les associations et l'organisme post-scolaire ; — M. G. Chotiau sur les universités populaires, et l'on trouve dans son travail fortement documenté un tableau exact résumant la situation des U. P. qui, en France, sont tombées de 164 en 1905 et 169 en 1906 à 116 en 1910 ; en Belgique où elles ne cessent de grandir et où, de 25 en 1904, elles ont passé à 54 en 1910 ; en Italie où elles sont au nombre de 70 groupant vingt mille sociétaires ; même en Russie, en Espagne, en Égypte où elles gagnent du terrain ; — M. Léon Leclère, président de l'extension de l'Université libre de Bruxelles, avait porté ses investigations sur les extensions des Universités, qu'il définit des cours populaires d'enseignement supérieur faits par des universitaires et dont il précise les statuts, les méthodes, les budgets, l'influence, en Grande-Bretagne ou cinq Extensions se partagent le sol anglais, en Allemagne, en Bohême, où elles assemblent près de deux cent mille auditeurs, en Belgique où les Universités rayonnent dans chaque province. « D'une manière générale, concluait M. Leclère, les Extensions universitaires, — celles du moins qui sont dotées d'une organisation méthodique, — ont atteint leur but. Quel était-il? Par des cours populaires d'enseignement supérieur, établir le contact entre les Universités et le grand public, entre la science et la démocratie, et, selon la formule de MM. A. Croizet et G. Monod, « faire pénétrer l'essentiel de l'esprit scientifique dans toutes les classes de la société ».

De la discussion que soutinrent Mme Marie Wathier, secrétaire générale des U. P. françaises, MM. Buls, Cocq, Lechantre, Noël, Nyns, s'est dégagée l'idée que l'entente est nécessaire, indispensable pour le succès des œuvres post-scolaires, entre enseignants de métier et volontaires de l'éducation. Des consi-

dérations intéressantes furent développées sur les fêtes qui doivent former le goût, élever l'âme populaire vers un idéal de pureté et de beauté. La danse fut recommandée dans les Amicales, et pour des motifs esthétiques et pour éviter à la jeunesse la fréquentation si souvent malsaine des bals publics, où la boisson est trop à l'honneur; M. Kocké sut intéresser la section en donnant des renseignements sur les rondes et danses de groupes qui sont supérieures au point de vue éducatif aux danses par couples.

De la soutenance collective de « Thèses », il résulte que l'agrément fut donné par l'Assemblée à des propositions ainsi formulées :

« Les Associations d'anciens élèves doivent avoir pour objet l'éducation complémentaire de l'adolescence.

« Leur activité doit être dirigée d'après un plan pédagogique nettement établi.

« Elles doivent offrir à leurs adhérents des séances récréatives et des services utilitaires.

« L'action éducative doit pénétrer l'organisation des fêtes, excursions, réunions intimes, visites d'établissements industriels et de musées, causeries et conférences, lectures, etc....

« La méthodologie de l'éducation post-scolaire exige des talents pédagogiques qui nécessitent le concours dévoué du personnel enseignant; à raison de son caractère spécial, il serait même nécessaire d'en faire l'objet d'une préparation particulière dans les écoles normales; la formation de collaborateurs pourrait être organisée par les Fédérations d'œuvres post-scolaires.

« En vue d'assurer l'éducation sociale des jeunes gens et de les intéresser davantage aux organisations qui doivent les unir fraternellement, il convient de leur accorder une part, aussi étendue que possible, dans l'administration des Amicales.

Et la troisième section a doublé l'effort de la première en assignant même rôle aux associations qu'aux écoles d'adultes par l'adoption de « Thèses » concordantes sur des points longuement débattus :

« Le développement physique des jeunes gens et des jeunes filles doit être l'objet d'une culture rationnelle.

« Le programme post-scolaire comprendra utilement l'éducation sexuelle.

« La coéducation des sexes dans les Amicales présenterait de grands avantages au point de vue de la culture morale. »

Les Universités populaires retiennent longtemps l'attention. On discute fort pour savoir si elles seront neutres au point de vue politique et religieux. On est d'accord pour réclamer de leurs organisateurs une complète impartialité. On demande que l'on fasse alterner les conférenciers des diverses écoles. On décide de faire une large part aux ouvriers dans les conseils d'administration. L'on s'efforcera de se tenir en contact intime avec les auditeurs en suscitant collaboration et critique, en donnant à l'enseignement un tour de simplicité familière et attrayante.

Il convient de noter au sujet des Extensions des Universités les excellentes conclusions qui ont rallié l'unanimité des auditeurs et qui constituent un plan d'action précis et droit :

« L'Extension universitaire doit être une extension, en d'autres termes elle ne doit pas seulement faire sentir son action, organiser des cours dans la ville où elle a son centre, où se trouve l'établissement d'enseignement supérieur dont elle se réclame, elle doit étendre son action dans les provinces et particulièrement dans les villes de moyenne importance, dans les petites cités, dans les bourgs même, bref dans les milieux les moins bien partagés au point de vue de la diffusion des connaissances. L'Extension universitaire, c'est l'Université allant vers ceux qui ne peuvent pas venir commodément à elle.

« Le cours de six leçons en moyenne, la perception d'un droit de fréquentation, la distribution d'un résumé imprimé (syllabus), telles doivent être les trois caractéristiques de la méthode extensionniste.

« Le paiement d'un droit de fréquentation assure l'assiduité aux leçons, indispensable pour que leur but pédagogique soit atteint. »

Les services rendus par les bibliothèques circulantes ont été mis en relief. La section a recommandé spécialement la coopération de toutes les sociétés d'études d'une même agglomération pour l'usage en commun de leurs bibliothèques particulières,

pour l'achat, le catalogage, le roulement et la désinfection des ouvrages.

VI

La quatrième commission était un véritable Congrès d'art appliqué et vulgarisé qui défrichait un champ à peine effleuré par les labours. Elle se proposait d'utiliser pour la propagande les moyens complémentaires d'éducation populaire.

M. Ch. Daumers, directeur d'école à Bruxelles, avait consacré une étude à la presse qu'il voudrait éducatrice :

« En fait, écrit-il, la presse n'est pas toujours, pour le peuple, un instrument d'éducation. Trop souvent, elle se borne à un rôle secondaire d'informatrice, quand elle ne descend pas jusqu'à se faire complaisante aux fantaisies et quelquefois aux vues d'une clientèle dont elle devient ainsi l'esclave, bien loin de pouvoir alors songer à l'éduquer. »

M. Kufferath, directeur du Théâtre Royal de la Monnaie, à Bruxelles, avait rapporté l'originale et curieuse question du théâtre dont il a fait ressortir l'influence éducatrice.

« Parmi les plus puissants et les plus efficaces agents de culture, il faut ranger les manifestations de l'art théâtral et musical. Abstraction faite de toute question d'esthétique et de moralité, je pense même que les exécutions dramatiques ou musicales sont de nature à exercer une salutaire influence pathologique, car tout en supprimant momentanément les soucis et la conscience de soi, elles sont de nature à stimuler la volition et à réveiller ainsi des énergies latentes. »

M. Alexis Sluys, directeur honoraire de l'Ecole normale de Bruxelles, dans une étude de critique serrée, de science sûre, et avec un sens très averti de l'organisation, avait montré ce que devait et pouvait être un musée « efficace au double point de vue de la culture intellectuelle et de l'instruction ». Il avait, examinant le sujet sur toutes ses faces, passé en revue le musée de l'école, le musée pédagogique, le musée d'histoire naturelle, le musée enseignant mobile, le musée industriel, le musée d'art.

M. A. Arndt, professeur à l'École normale de Bruxelles, avait en des pages empreintes d'une réelle maîtrise, défini le rôle que doivent jouer les projections lumineuses et abordé les difficultés

que soulève l'introduction du cinématographe à l'école : « Le cinématographe a conquis une telle place dans notre vie moderne, sa valeur éducative est si grande, qu'il est tout naturel que les pédagogues aient songé à utiliser cette invention merveilleuse comme procédé d'enseignement et s'efforcent actuellement d'atteindre ce résultat : le cinéma à l'école!... Le cinématographe est évidemment un moyen puissant d'éducation ; par cela même, nous devons veiller à ce qu'il soit dirigé dans le sens moralisateur et instructif le plus élevé ».

La section a recommandé la fondation de Revues spéciales, de Bulletins mensuels pour les œuvres, l'échange des publications. Elle a réclamé une loi « défendant la circulation des journaux pornographiques et de ceux illustrant des crimes, des vols, etc... ».

En ce qui concerne les Musées, quelques « thèses » sont à retenir dont devraient s'inspirer combien de municipalités :

« Les Musées publics, scientifiques, artistiques, industriels, commerciaux, sont établis en vue de faire progresser les sciences, l'art, l'industrie, le commerce, et aussi pour aider au développement de l'éducation et de l'instruction populaires par l'école et par les organisations post-scolaires. Tout Musée public devrait donc être didactiquement organisé pour que les visiteurs puissent s'y instruire aisément.

« Les Musées d'art, composés d'œuvres originales, doivent présenter des ensembles harmoniques de spécimens de toutes les manifestations artistiques : architecture, peinture, sculpture, mobilier, applications, etc,... évoquant synthétiquement une époque, une école, et se succédant en ordre chronologique pour rendre fructueuse, par voie de filiation et de comparaison, l'histoire de l'art dans le temps et dans l'espace.

« Il est essentiel que le Musée soit abondamment pourvu d'inscriptions lisibles de loin et clairement rédigées.

« Les fiches de renseignements succints doivent renvoyer aux sources : notices et catalogues illustrés, ouvrages de la bibliothèque annexée au Musée, accessible au public et placée sous la même direction que le Musée.

« Un personnel spécial compétent devrait, dans chaque Musée, être chargé de donner des cours et des expériences publics,

devant les collections mêmes ou dans une salle spécialement organisée dans ce but. »

La contribution du théâtre à l'œuvre éducative a été préconisée, mais on s'est prononcé en faveur d'œuvres qui aient une véritable valeur littéraire.

La section a proposé de créer des Coopératives artistiques, destinées à assurer aux artisans et ouvriers la jouissance de spectacles d'art tels que concerts consacrés aux œuvres des maîtres, représentations de chefs-d'œuvre du théâtre littéraire et lyrique. Fédérées entre elles, se prêtant un mutuel appui et combinant pratiquement leur utilité, ces coopératives pourraient en peu de temps étendre leurs bienfaits des villes aux campagnes et devenir un puissant agent de culture et de progrès.

Le cinématographe avait des partisans convaincus dans la commission. On tomba d'accord, après une discussion approfondie où furent signalés les dangers qu'offraient les « films » inflammables, sur quelques nettes conclusions :

« Considérant que le cinématographe est un auxiliaire précieux pour l'enseignement aux différents degrés;

« Considérant que la cinématographie, appliquée aux sujets les plus variés, a augmenté l'attrait de la fréquentation des conférences de vulgarisation données par les œuvres post-scolaires, les universités populaires, les extensions universitaires, les sociétés d'instruction.

« Il y a lieu d'introduire la cinématographie dans l'enseignement.... L'industrie cinématographique, dans l'intérêt même de son développement commercial, devrait créer des collections de films d'enseignement d'après les indications que fourniraient des hommes compétents en matière d'enseignement, instituteurs, professeurs, spécialistes, savants, etc.... »

VII

La séance de clôture présidée par M. Charles Buls a été marquée par l'ordinaire défilé des délégués étrangers. On a retenu entre autres les déclarations de M. Vincinti (Espagne) qui a annoncé que M. Canalejas, président du Conseil des ministres avait le dessein d'introduire la neutralité dans l'École,

et qui a proposé, aux acclamations de l'Assemblée, Madrid comme siège du prochain Congrès, — de M. Francesco Pullé, (Italie) qui a fait connaître que, dans la péninsule, déjà, étaient promulguées des lois sur l'éducation sexuelle et contre la presse pornographique.

Le Congrès a sanctionné deux très importantes résolutions, deux fondations, qui survivront aux paroles : la fondation de la Fédération internationale des Universités populaires, la fondation de l'Office international des œuvres d'éducation populaire dont le projet avait été exposé par M. Léon Robelin, secrétaire général de la Ligue française de l'Enseignement, et dont l'objet a été ainsi défini :

« L'Office international de l'éducation populaire a pour but de contribuer au développement, pour les deux sexes, de l'éducation populaire laïque dans toutes les nations, en établissant un lien entre toutes les organisations éducatives d'initiative privée ;

« De centraliser et de faire connaître les résultats des études et des expériences faites en chaque pays sur le terrain de l'éducation populaire.

« L'Office poursuit son but notamment : En provoquant et organisant des conférences, expositions, concours ;

« En recueillant, coordonnant et transmettant avec le concours et au profit des sociétés adhérentes à l'Office, des renseignements utiles, des expériences et constatations effectuées sur le terrain de l'éducation populaire ;

« En publiant revues, traductions, catalogues, modèles, d'un caractère universel ;

« En facilitant les visites et excursions instructives et sportives à l'étranger, par l'aide mutuelle que les Sociétés de divers pays se prêteront entre elles, par l'obtention de conditions favorables de voyages, de guides et de séjour, par l'organisation de cours internationaux de vacances et de cours spéciaux pour les colonies d'étrangers ;

« En intervenant pour que dans les lois et conventions relatives à la propriété littéraire et artistique, dans les traités de commerce, dans les accords douaniers postaux, etc..., relatifs aux livres et productions de l'art, les droits de la culture populaire soient pris en considération. »

M. Charles Buls, en clôturant les travaux donne rendez-vous à tous les congressistes, en 1912, à Madrid.

« Je crois, dit-il, que nous pouvons tous nous réjouir des résultats féconds du Congrès. Notre Congrès a été le triomphe de la solidarité humaine et du désir qui s'est manifesté, dans toutes les démocraties, de relever le niveau intellectuel et moral du peuple. »

Ainsi se déroula le 3e Congrès international de l'Éducation populaire, qui fut peut-être un peu touffu, qui eut des ambitions encyclopédiques, mais qui fut un grand Congrès d'entr'aide intellectuelle.

Les 800 délégués, venus des quatre points de l'horizon, avaient tous les mêmes convictions profondes, étaient tous des ouvriers de la même Œuvre. On sentait planer sur eux une fraternelle amitié. On se rendait compte que les délibérations, pour être théoriques, tendaient toutes à la propagande et à l'action. Entre tous ces éducateurs professionnels et volontaires, la foi scientifique et la foi sociale s'harmonisant établissaient l'unité des doctrines et des sentiments.

Chacun d'eux a emporté du Congrès l'impression très nette qu'en tous pays s'imposait l'exécution du mot d'ordre donné à Bruxelles, et renforcé des conclusions identiques adoptées, à Paris, par le Congrès international de l'Enseignement, où 400 000 instituteurs étaient représentés, à Tourcoing, par le Congrès de la Ligue française de l'Enseignement, où l'initiative des libres collectivités s'est prononcée, elle aussi, en faveur de l'obligation post-scolaire. Une même situation internationale provoque en effet, chez tous les peuples encore retardataires, un effort commun. Il apparaît comme évident que l'adolescence est à la veille de conquérir, comme l'enfance, sa loi d'éducation.

EDOUARD PETIT.

L'Enseignement primaire à l'Exposition de Bruxelles.

(2e ARTICLE [1].)

Dans l'article précédent il n'a pas été question des écoles normales, auxquelles plusieurs salles sont réservées dans l'exposition de l'enseignement belge.

La question des écoles normales, avec l'obligation, compte parmi celles qui dominent le débat scolaire, en Belgique. Nos lecteurs ont été tenus au courant de l'effort poursuivi par le gouvernement actuel pour substituer des écoles normales cléricales aux écoles normales publiques. Depuis 1884, date de son avènement au pouvoir, 14 écoles normales publiques ont été supprimées sur 27. Dans le même espace de temps, 41 écoles privées ou communales ont été agréées. Sur ce nombre, 37 ont été fondées par l'épiscopat ou les congrégations, 2 figurent sur les statistiques comme laïques, mais ont été créées par les catholiques, les 2 autres sont celles de Bruxelles En outre, le nombre des admissions dans les écoles de l'État a été réduit.

Dans la période 1903-1905, 688 diplômes d'instituteurs ou d'institutrices ont été accordés aux candidats sortis des écoles normales de l'État, 2 209 à ceux des écoles agréées, dont 144 à ceux des deux écoles normales communales de Bruxelles.

En 1883, la subvention accordée par l'État sous forme de bourses aux élèves de ses écoles normales s'élevait à 572 230 francs. Elle est tombée à 50 436 francs pour l'année 1904-5. Pour le même exercice, l'État a accordé aux établissements agréés, sous

1. V. *Revue Pédagogique* du 15 septembre 1910.

forme de bourses, 148 833 francs, dont 3 537 francs pour les deux écoles normales de Bruxelles. Il a accordé en outre un subside de 100 000 francs aux écoles normales agréées, dont 6 104 aux écoles normales communales de Bruxelles.

Le gouvernement ne se contente pas de céder la place au clergé; il le protège contre les tentatives des communes ou des provinces libérales pour instituer un enseignement normal soustrait aux influences confessionnelles. C'est ainsi qu'il a refusé l'agréation aux écoles normales provinciales du Hainaut fondées en 1906. Le projet de loi Woeste, qui subordonne à l'autorisation du roi l'établissement d'écoles normales par les provinces et les communes, et déclare cette autorisation « toujours révocable », doit permettre, dans la pensée de ses partisans, de faire disparaître les écoles normales de Bruxelles, et d'empêcher toute création analogue.

Dans ces conditions, quel intérêt il y aurait eu à voir représenter, dans la section de l'enseignement primaire, les écoles normales libres, si chères au gouvernement! Avons-nous mal cherché? Nous n'en avons trouvé d'autres vestiges qu'une série de travaux manuels. C'est insuffisant pour juger des méthodes auxquelles sont aujourd'hui formés la plupart des instituteurs. Il faut donc s'en tenir aux 13 écoles normales de l'État, et cela est d'autant plus regrettable, que nos lecteurs vont retrouver dans les lignes suivantes l'inévitable enseignement occasionnel. Il est impossible de le laisser de côté, puisqu'il absorbe l'exposition des écoles normales, commes celle des écoles élémentaires.

L'exposition, soigneusement préparée comme celle des écoles primaires, n'avait d'autre but, dit une notice, que de « mettre en un jour très vif une face aussi intéressante que féconde de l'organisation des études dans les écoles normales primaires, savoir : la contribution apportée à la culture professionnelle, littéraire, esthétique et scientifique des élèves-instituteurs et des élèves-institutrices par l'enseignement occasionnel de certaines matières d'instruction préalablement déterminées ». Ces matières sont : « L'histoire de la pédagogie, la pédologie, la puériculture (dans les écoles de filles), l'histoire de la littérature de la langue maternelle, l'histoire de l'Art, la géologie et la technologie,

l'économie sociale et l'économie politique appliquées à l'expansion belge. »

Pourquoi ne sont-elles pas inscrites au programme comme devant être enseignées directement? C'est, répond la notice publiée pour l'exposition, que, « dans l'état actuel de l'organisation des études normales, ces matières, quoique très intéressantes pour de futurs éducateurs, ne peuvent, faute de temps, devenir l'objet de cours réguliers; occasionnellement, les élèves en reçoivent des notions qui suffisent à leur inspirer le goût et à leur donner les moyens de les étudier après leur sortie de l'école normale ».

Seulement, l'enseignement de l'école normale ne présente pas les mêmes ressources, les mêmes occasions que celui de l'école primaire; et d'autre part, l'histoire de la pédagogie, la géologie, etc., ne peuvent être enseignées par fragments, au hasard des circonstances. On n'instruit pas de jeunes hommes comme des enfants. Aussi, prévoit-on les circonstances où doit être donné l'enseignement occasionnel. Ce sont : « *a*) Les conférences mensuelles ou bi-mensuelles des professeurs aux élèves réunis des quatre années d'études; *b*) Les conférences faites par les élèves à leurs condisciples, comme exercices d'élocution, en chaque année d'études et pour chaque branche d'enseignement; *c*) Les lectures recommandées; *d*) Les excursions scolaires; *e*) L'association discrète et pondérée des matières de l'enseignement occasionnel à certaines leçons et à certaines applications. »

Et, pour assurer la réalité de l'enseignement, des programmes-types sont rédigés; les chefs d'établissement, d'accord avec le personnel enseignant doivent s'en inspirer, pour fixer les matières à enseigner occasionnellement dans le cours de l'année scolaire. Il convient, en effet, que ces matières soient enseignées partout, mais en tenant compte des besoins locaux. Comme le mot *programmes-types* pourrait inspirer quelque doute sur le caractère occasionnel de cet enseignement, la notice spécifie que « les programmes-types ne sont pas des programmes juxtaposés aux programmes de l'enseignement direct, ni des plans d'études qui doivent être exécutés *ne varietur*, mais des guides destinés à orienter le personnel enseignant; les matières qui y seront

choisies iront se fondre, sans intumescence, dans le programme des matières de l'enseignement régulier ».

Nous allons montrer, par des exemples, comment s'opère cette fusion. L'exposition nous offre, pour l'enseignement occasionnel de l'histoire de la pédagogie : « 1° le plan d'une leçon de pédagogie associant à l'enseignement direct des notions d'histoire de la pédagogie. *Sujet* : But et importance de l'éducation. *Enseignement occasionnel* : Rollin dans le *Traité des études* : Objet de l'éducation; importance de l'éducation; — 2° le plan d'une dissertation orientée vers l'histoire de la pédagogie. *Sujet* : Critique des systèmes pédagogiques de Rabelais et de Montaigne; — 3° le plan d'une conférence mensuelle se rapportant à l'histoire de la pédagogie. *Sujet* : Pestalozzi; — 4° le plan d'une conférence faite par un élève à ses condisciples sur l'histoire de la pédagogie. *Sujet* : L'éducation physique d'après Locke; — 5° le plan d'un compte rendu d'une lecture recommandée se rapportant à l'histoire de la pédagogie. *Sujet* : Extrait de l'*Éducation intellectuelle et morale* de Spencer (Chap. II, *Éduc. intel.*). » Et, tout de suite, nous constatons que, parmi les cinq exercices, un seul, le premier, a vraiment le caractère d'un enseignement occasionnel. Il est impossible de l'apercevoir dans les autres; à moins que, par le seul fait d'être une « dissertation orientée vers l'histoire de la pédagogie » ou une conférence mensuelle se rapportant à la même matière, cette dissertation ou cette conférence prenne un aspect particulier.

Le même fait se reproduit pour les autres matières inscrites aux programmes-types. Ainsi, pour la pédagogie, nous voyons bien associer, dans une leçon, l'étude des « conditions auxquelles doit satisfaire un bon tableau de l'emploi du temps » (Enseignement direct) à un « compte rendu d'une expérience sur la fatigue intellectuelle des enfants faite à l'école d'application » (Enseignement occasionnel); et, quoiqu'il y ait là plutôt association de la théorie et de la pratique, l'exemple peut être admis comme témoignant d'un essai de fusion. Mais, en est-il de même quand un professeur ou un élève conférencient, l'un sur « la mémoire », l'autre, sur l' « étude objective de l'enfant », quand un élève rend compte d'une lecture sur le chapitre VII : *le cerveau de nos enfants*, d'un ouvrage du Dr Maurice de Fleury, ou

d'une excursion dans un institut de jeunes aveugles? A quel signe particulier reconnaît-on l'enseignement occasionnel dans une *leçon didactique* sur le sujet « lavage et toilette du bébé » (puériculture), dans des leçons sur « le goût littéraire » (histoire de la littérature de la langue maternelle), sur le style gothique », sur les « vieilles chansons » (histoire de l'art), sur le « système carbonifère » (géologie)? Tout cela n'est occasionnel que parce qu'il figure sur le programme avec cette étiquette.

Limitons donc notre examen aux leçons où les deux enseignements se trouvent conjugués; là encore le lien est artificiel. Quand, traitant de « l'enseignement de l'économie domestique », le professeur passe en revue les « avis de quelques pédagogues éminents à ce sujet : Fénelon, Mme de Maintenon, Mme Campan, etc. », quand, traitant du lait, il parle de l'allaitement, quand, étudiant le siècle de Périclès, il y ajoute un exposé sur « l'ordre dorique, l'ordre ionique, l'ordre corinthien », illustré par des projections lumineuses sur Athènes, quand, traitant de la chaleur, il y joint un aperçu sur la fabrication de la glace, il rapproche des notions qu'il est loisible de joindre, mais qui n'en restent pas moins distinctes. L'occasion seule les a réunies. Quand l'analyse du poème de Victor Hugo *Pour les Pauvres* ou d'un extrait de Chateaubriand est suivie d'une étude sur l' « histoire de la poésie lyrique (suite) sur l'influence de Chateaubriand sur la littérature du XIXe siècle », deux exercices distincts se trouvent rapprochés : l'explication de textes et l'histoire littéraire. Ce caractère s'accentue si, à une leçon de dessin : « Croquis et dessin d'une fenêtre de la chapelle de l'école » est associée une leçon sur « les caractères généraux de l'architecture gothique : voûte d'arêtes sur nervures, arc-boutant, ogive, décoration empruntée au règne végétal » (enseignement occasionnel), si à une leçon de musique, « étude du chant : *Où peut-on être mieux qu'au sein de sa famille*? par Grétry, est associée une notice sur le compositeur » (enseignement occasionnel). Et là, il y a, bel et bien, deux leçons juxtaposées.

Il semble donc que, le plus souvent, ou bien la fusion n'existe pas, ou bien une seule matière est étudiée, artificiellement divisée en deux parties, ne différant que par la date de leur introduction

dans les programmes des écoles normales de l'État. Cela n'aurait aucune importance et ce ne serait qu'une question de mots, si le procédé ne présentait de réels inconvénients pour des élèves. Or, il suffit d'examiner les spécimens de leçons exposées, pour s'apercevoir que la prétention d'opérer une sorte de fusion entre les matières d'enseignement a eu de fâcheuses conséquences.

Tout d'abord, on y trouve un amoncellement de notions dont l'abondance inquiète. Il faut que les maîtres des écoles normales soient singulièrement alertes pour développer, en une fois, certains plans de leçons exposés. Peut-être doit-on, plus encore, admirer les élèves capables de subir des exposés aussi copieux. C'est parfois une science entière qui est condensée en une seule leçon. J'en ai noté une sur les chansons populaires qui est vraiment déconcertante. Autant que je l'ai compris, elle devait instruire les élèves-maîtres aussi bien sur l'histoire de la chanson populaire que sur la formation des légendes et des chants traditionnels et nationaux. Le titre de la leçon, comme le nom de Gaston Pâris, qui s'y trouve invoqué, me permettent de le supposer. C'est beaucoup pour une fois. L'ensemble est d'ailleurs enveloppé d'un épais brouillard, d'où l'on voit émerger, non sans surprise, les noms de Boutet de Monvel, de Pierné, de Widor, devenus, ce sera pour eux une révélation, les rénovateurs de la chanson populaire française. Je me demande ce que des élèves ont pu retenir d'un pareil travail.

En général, les leçons sont plus claires, mais toutes sont pleines jusqu'à déborder. A titre d'exemple, je citerai intégralement « le plan d'une leçon de pédagogie associant à l'enseignement direct des notions d'histoire de la pédagogie sur le sujet : *But et importance de l'éducation* ».

Enseignement direct. — I. But de l'éducation : 1° développement physique : santé, force, souplesse, éléments de beauté, bon maintien, belle démarche, habileté manuelle; 2° développement intellectuel : acquisition de connaissances, développement des sens et des facultés; 3° développement moral : vertus, bonnes habitudes, volonté droite. — II. Importance au point de vue : 1° de l'individu : voir but; 2° des familles : aisance et paix; 3° de la nation : force et richesses; 4° de la société en général :

base de l'ordre public et de la sécurité, source de bien-être universel.

Enseignement occasionnel. Rollin dans le *Traité des Études.* — I. Objet de l'éducation : 1° former l'esprit : différence que l'étude met entre les hommes; élévation d'esprit, étendue, justesse, utilité, affaires, emplois; 2° former les mœurs : comment on doit les former, bons principes et bons exemples, leçons morales. — II. Importance de l'éducation : 1° félicité des royaumes, dignité à remplir les tâches; 2° attachement aux parents, à la patrie, au prince, aux magistrats.

Ce n'est pas une leçon, c'est un cours, ou tout au moins deux leçons, et chacune se suffit à elle-même. Il y a, dans cette tendance à amasser le pius de connaissances possibles sous un petit volume, un véritable danger. Que de fois a-t-on reproché aux primaires leur savoir livresque et le caractère superficiel de leur science encylopédique! Combien, avec un tel système, ce reproche ne serait-il pas justifié?

Le lien, aussi, est trop souvent artificiel. Dans le plan reproduit plus haut, pourquoi le maître a-t-il choisi Rollin? Il aurait pu prendre n'importe lequel des pédagogues qui ont traité de la question. Sans doute, cette leçon a été suivie d'une série d'exposés sur les autres conceptions pédagogiques : il n'est pas vraisemblable que, traitant du but et de l'importance de l'éducation, le maître s'en soit tenu à l'exemple de Rollin; ce serait d'une pédagogie un peu désuète. A-t-il, chaque fois, repris son exposé général? Non; comment alors est-il parvenu à souder à chaque chapitre du programme de pédagogie (enseignement direct), un chapitre du programme d'histoire de la pédagogie (enseignement occasionnel)? Et s'il y est arrivé, comment a-t-il pu relier les notions ainsi décousues?

Ce qu'il faut craindre encore, c'est qu'avec cette méthode, le maître gêné, n'observe pas toujours un ordre rigoureux. Dans un article très sévère sur l'exposition scolaire belge, on en a cité un exemple typique L'auteur de cette critique a relevé dans un cahier de conférences d'élèves sur l'histoire de la pédagogie, faites dans une école normale, les indications suivantes : Locke (6 juin 1909); Rousseau et l'*Émile* (6 juin 1909); Spencer (6 juin 1909); Bain (6 juin 1909); Mme de Maintenon (15 juin

1909); La Salle (16 juin 1909); Comenius (18 juin 1909). Je n'ai pu le vérifier, ayant eu connaissance de cet article seulement après mon départ; mais j'ai tout lieu de croire la citation exacte. N'est-il pas évident qu'il y a là un désordre vraiment préjudiciable, outre que Locke, Rousseau, Spencer et Bain, c'est beaucoup pour une seule journée, fût-ce un dimanche? Quelle idée ces jeunes maîtres se seront-ils faite du développement des doctrines pédagogiques?

Je crois, en résumé, que l'enseignement occasionnel s'imposait encore moins à l'école normale que dans les écoles primaires. Là encore, à la rigueur, il pouvait sembler nécessaire de prémunir l'instituteur contre toute envie de traiter, dans des cours suivis, de la mutualité, de l'expansion coloniale, etc. Mais, à l'école normale, pourquoi introduire ce procédé? On nous répond : faute de temps pour agir autrement. En quoi l'enseignement occasionnel fait-il gagner du temps? Nous ne sommes plus ici dans une école primaire où un exercice peut servir à deux fins. Les matières du programme dit occasionnel ne sont pas compressibles. De plus, l'enseignement normal comprend quatre années. C'est un espace suffisant pour que l'histoire de la pédagogie, l'histoire de la littérature de la langue maternelle soient enseignées en elles-mêmes et non à l'occasion. Il eût été beaucoup plus simple soit de les ajouter au programme, soit de les incorporer dans les matières qui y figurent. Si l'histoire de la pédagogie forme une science annexe de la pédagogie, la géologie est une partie intégrante de l'histoire naturelle, l'expansion coloniale, de la géographie, etc. Il aurait suffi d'indiquer ensuite dans quelles proportions, et avec quelle mesure, chacune devait être enseignée. C'était l'affaire d'une instruction.

Il est vraisemblable qu'avec le temps cela se fera de soi-même. A vrai dire, le ministère des Sciences et des Arts expose les résultats d'une expérience récente. De méchantes langues prétendent même qu'elle date de l'exposition. A les entendre, les travaux exposés auraient été exécutés sur commande, et pour faire croire que des matières, depuis longtemps enseignées dans les écoles normales de Bruxelles, le sont également dans celles de l'État. En réalité, elles ne le seraient pas. Nous ne pouvons pas

le croire : une pareille duperie serait indigne d'un gouvernement. Mais les traces de désordre et de maladresse, la surabondance qui apparaissent dans les travaux exposés, démontrent que le personnel n'est pas encore rompu à cet enseignement.

Ce jugement semblera peut-être trop sévère. Sans doute aurais-je eu l'occasion de louer, si j'avais pu examiner l'enseignement des écoles normales de l'État dans son intégralité, et je tiens, en terminant, à rappeler que mes critiques portent sur la méthode d'enseignement occasionnel et sur elle seule. Cette impression ne saurait être étendue à ce qui ne nous a pas été montré.

S'il fallait rendre compte de tout ce qui, en France, est contenu dans le cadre de l'enseignement primaire, nous devrions parler des établissements belges correspondant à nos écoles primaires supérieures. En Belgique, ces écoles, les *Écoles moyennes*, relèvent de la direction de l'enseignement moyen (secondaire) et elles exposent dans la même section de l'enseignement que les Athénées (lycées).

L'exposition n'est pas, ici, organisée comme pour l'enseignement primaire. La direction de l'enseignement moyen a voulu exposer l'ensemble de son effort; et pour plus de clarté, elle a confié à quelques membres du personnel le soin de présenter, avec toute l'exactitude désirable, le spectacle de leur classe. Des leçons rédigées montrent les méthodes d'exposition et d'analyse; des cahiers rangés et fixés sur des tablettes, des tableaux, des compositions, des journaux de classes permettent de suivre le travail des élèves dans toutes les classes et dans tous les exercices. C'est une exposition admirablement organisée et singulièrement expressive. Je ne voudrais pas insister sur cet enseignement qui sort de mon sujet, puisqu'il n'est pas considéré par nos voisins comme rentrant dans l'enseignement primaire. Et d'ailleurs, il serait difficile d'isoler les écoles moyennes d'une étude d'ensemble sur l'exposition de l'enseignement secondaire. Contentons-nous de signaler le caractère pratique et concret de l'instruction donnée dans ces écoles. Il apparaît dans tous les exercices, dans une rédaction comme dans un problème, et jusque dans l'usage, à mon sens excessif, des résumés, des comptes rendus de lectures, etc., propres à munir abondamment l'élève de mots et d'idées.

L'enseignement commercial y est l'objet d'un soin particulier, qui, sans doute, eût apparu davantage encore, si l'on n'avait tenu à montrer que les Athénées royaux préparent, eux aussi, de bons commerçants. Leur voisinage a contraint les écoles moyennes à resserrer un peu leur exposition. A noter encore les travaux d'élèves exposés dans le compartiment de l'art à l'école, et, plus encore, l'extension donnée aux excursions scolaires artistiques et scientifiques. On voit par les comptes rendus le bénéfice que les élèves des écoles moyennes retirent de ces leçons de choses. Dans la même division, figurent les sections normales préparant les régents des écoles moyennes. Même souci pratique, mais n'excluant pas une réelle éducation générale, et là, au moins, il n'est pas question d'un enseignement occasionnel.

Avant de quitter l'exposition de l'État, nous noterons qu'à la suite des hommes, qui, comme MM. Sluys et Broermann, ont lutté pour la cause de l'art à l'école, l'administration centrale de l'enseignement primaire s'efforce de répandre l'éducation esthétique à l'école primaire. Une circulaire qui faisait partie des documents exposés invite le personnel enseignant à ne pas oublier, dans son application à développer l'*École pour la vie*, « les besoins esthétiques de la société contemporaine ». Une brochure, précédée d'une préface-circulaire officielle, traite de l'*Ornementation florale des classes et des préaux scolaires.* Due à une spécialiste, elle contient des conseils pratiques sur les cultures d'intérieur et le choix des plantes ornementales. Il ne faudrait pas s'exagérer l'importance d'une semblable innovation. Garnir de fleurs la salle d'école ou la fenêtre de l'ouvrière, qu'est-ce que cela au prix des réformes profondes qu'exigent et l'école et l'organisation du travail? Mais c'est plus facile à effectuer, et, sans oublier l'essentiel pour l'accessoire, on doit approuver tout effort pour rendre l'école plus riante et, par des moyens très simples, satisfaire le sens de la beauté que possède l'enfant. La doctrine *l'art à l'école* a d'ailleurs rencontré, en Belgique, des adeptes convaincus. Le nombre s'en est accru à la suite du Congrès international de l'Art public qui s'est tenu à Liége en 1905. A tous les degrés de l'enseignement, on peut constater un effort pour perfectionner l'enseignement du dessin, et pour faire l'éducation esthétique des élèves. Le compartiment qui lui

était réservé dans l'enseignement moyen de l'État était convainquant. Mais ce qu'il y a de plus intéressant dans l'exposition, à ce point de vue, se trouve au pavillon de la ville d'Anvers. Il faudrait un article entier pour exposer ce que les Anversois ont fait pour l'éducation artistique. Nous nous contentons de signaler cette organisation, laissant à de plus compétents le soin d'en montrer le détail et les résultats.

Pour en finir avec la question de l'Art à l'école, signalons l'exposition d'art public organisée au Palais du Cinquantenaire par la *Revue de l'Institut international d'art public*. Une large place y est réservée à l'école. Dans une des salles, on trouve des spécimens de l'imagerie scolaire, dans une autre, un type de classe primaire, idéale, hélas, mais vraiment bien conçue pour faire aimer la nature et la beauté.

Il eût été dommage que la ville de Bruxelles, qui possède d'admirables écoles, n'exposât pas quelques-uns des progrès réalisés en ces derniers temps. Un compartiment est réservé à l'éducation dans le pavillon bruxellois. D'abord, les deux belles écoles normales. Des photographies et des graphiques montrent l'effort tenté en vue d'assurer le développement physique des futurs maîtres. La méthode de Ling, introduite par M. Sluys au cours de sa longue et féconde direction, y triomphe; les photographies exposées promettent des générations d'instituteurs solides, offrant toute garantie qu'ils s'acquitteront de leur profession sans fatigue, et répandront à l'école primaire le souci de l'hygiène et de l'éducation physique. Notons qu'il est interdit aux élèves de l'école normale de prendre part à des concours : l'éducation physique est organisée au profit de l'hygiène, non du snobisme sportif. A signaler encore, les exercices d'ambidextrie auxquels sont entraînés des élèves de l'école normale, et dans un autre ordre d'idée, le rôle que jouent dans leur formation les excursions, les visites de musées, ou d'œuvres d'art isolées. Une photographie représente un groupe d'élèves entourant une fontaine : le professeur ne fait pas une conférence, mais pose des questions; il demande à ces jeunes gens ce qu'ils voient et les amène ainsi à tirer de leur propre fonds l'impression dernière que laissera l'œuvre d'art étudiée.

Une photographie représentant une classe de l'école annexe

présente un intérêt spécial : devant chaque élève un plateau contenant quelques fioles, laboratoire rudimentaire, constitué par un maître dévoué, qui lui permet d'initier les enfants aux méthodes d'observation et de leur faire exécuter des travaux pratiques. Réaliser les travaux pratiques à l'école primaire, n'y a-t-il pas là un essai d'une haute valeur? L'enseignement est, d'ailleurs, orienté vers l'observation directe de la nature. J'ai lu, dans un cahier d'élèves, deux rédactions : « La Forêt de Soignies au printemps; la Forêt de Soignies en automne » qui n'auraient peut-être pas donné toute satisfaction aux esprits poétiques, mais où s'apercevaient le sens de la réalité et le goût de la précision. Une large place est faite, ai-je besoin de le dire, au dessin, dans les écoles de Bruxelles, écoles primaires et écoles normales. Pour le chant, on a adopté, à l'école normale, la méthode chiffrée.

On trouve encore dans le pavillon de Bruxelles des documents sur les écoles ménagères installées pour toutes les élèves fréquentant les classes supérieures des écoles primaires, sur le travail manuel pour les garçons (bois, cartonnage, modelage), sur les réfectoires, sur les bains-douches, sur le terrain de jeux réservé aux élèves des écoles primaires, sur les cours d'adultes (en 1908-1909, 3 842 élèves, dont 2 783 fréquentèrent les cours ordinaires, 417 les cours supérieurs, 687 les cours de langues). On trouve dans une autre section quelques renseignements sur des colonies scolaires bruxelloises (17,5 p. 100 des élèves envoyés dans les colonies de vacances, en 1909). Enfin, pour être complet, il faut citer les notices publiées par la ville de Bruxelles à l'occasion de l'exposition. Elles nous renseignent sur les 14 jardins d'enfants, créés à l'exemple de celui que M. Buls, alors échevin de l'Instruction publique, ouvrit en 1879, sur les travaux manuels, inscrits au programme des écoles normales et primaires, sur les écoles du 4e degré, établies depuis 1906, créations intéressantes qui ont pour but « de compléter l'instruction générale des enfants, d'étudier et de développer leurs aptitudes particulières, d'éveiller leur vocation et de préparer aux métiers ou aux emplois commerciaux, industriels ou administratifs ». Il existe, à Bruxelles, quatre classes de ce type pour les filles, trois pour les garçons, dont deux à tendances industrielles et commerciales, une à tendances industrielles

(*École primaire supérieure technique*). D'autres notices sont encore consacrées à l'enseignement normal, si admirablement organisé, à l'enseignement par l'aspect, à l'éducation esthétique, à l'éducation physique, à la natation et aux bains-douches, etc.... Nous recommandons spécialement celle qui traite de l'enseignement des anormaux. Bruxelles a créé pour les enfants arriérés ou indisciplinés une *École d'enseignement spécial* (1897) et six sections spéciales annexées à des écoles primaires supérieures. Le personnel est préparé à l'école normale. Fait à signaler, une *Société protectrice de l'Enfance anormale*, s'occupe de placer les enfants sortis de l'*École d'enseignement spécial* et les suit pendant la période d'apprentissage. Qu'on joigne à ces notices la lecture des règlements et instructions rédigés pour les écoles élémentaires et normales, et l'on aura une idée de l'effort accompli par la grande cité libérale pour la cause de l'enseignement populaire.

La commune de Saint-Gilles, faubourg de Bruxelles, qui a donné à ses écoles un développement considérable, a exposé, dans les sections d'hygiène et des œuvres sociales, son système de cantines scolaires (sur 60 301 repas servis en 1908-9, 24 894 sont gratuits, 35 407 payants), de colonies scolaires, de bains-douches. Elle aurait pu exposer aussi les travaux de son École primaire supérieure, qui appartient au type d'école du 4e degré dont il vient d'être question plus haut. Ayant eu la bonne fortune de visiter l'exposition annuelle de cette école, je puis rendre témoignage de la valeur de son enseignement. Le directeur des écoles de Saint-Gilles, qui est chargé spécialement de la direction de l'école primaire supérieure, entretiendra prochainement les lecteurs de la *Revue Pédagogique* des méthodes qui y sont employées et de leurs résultats. A l'heure où l'éducation des adultes est pour nous une question capitale, nous avons intérêt à connaître cette expérience dans le détail.

En dehors de la Belgique, plusieurs pays ont participé à l'exposition scolaire, mais, comme il est naturel, dans des proportions beaucoup plus restreintes. M. Friedel s'étant réservé la section allemande, nous parlerons brièvement ici des sections française, italienne et hollandaise.

La section française n'a ni les vastes dimensions ni la belle ordonnance de la section belge, mais ses organisateurs ont tiré

un heureux parti de l'espace restreint qui leur a été réservé et elle présente un vif intérêt aux spécialistes. En examinant les documents de toute sorte accumulés sur les tablettes ou dans les vitrines, on peut se rendre compte de ce qu'est notre enseignement primaire. Seule, la place a manqué, qui aurait permis d'isoler chaque degré de l'école et de faciliter ainsi l'examen des visiteurs. A retrouver là des photographies et des plans de groupes scolaires, des cahiers de roulement, des cahiers de notes et des devoirs, comme dans toutes les expositions, il semble qu'on ait toujours le même spectacle sous les yeux; et pourtant il suffit de les ouvrir pour constater bien des différences. Combien change l'esprit général, combien se modifie l'orientation de l'effort! Ainsi l'enseignement agricole me paraît mieux compris; il y a, dans ces monographies des communes agricoles, dans ces recueils d'expériences, dans ces leçons, dans ces collections, dans ce *cahier de l'arbre*, dans le travail de ces champs de démonstration, un sens plus vif des besoins actuels de la population rurale. De même, il semble bien, à voir certains travaux, que les maîtres se soucient davantage de développer chez leurs élèves l'habitude de l'observation. Cela apparaît dans les comptes rendus de classes-promenades; à cet égard, un cahier de *choses vues* m'a particulièrement frappé : il contient les observations personnelles d'une enfant de treize ans. Elle remarque qu'une pomme roulant sur la pente d'un bois fait des bonds de plus en plus hauts; elle note comment se forme le brouillard dans la vallée qu'elle habite, etc. Beaucoup de ces remarques sont naïves à l'excès; mais on sent que l'enfant est accoutumée à découvrir la nature et qu'ainsi elle acquerra de précieuses habitudes de réflexion.

On doit noter aussi l'exposition des travaux manuels dans les écoles primaires publiques de filles. Sans être très compétent, il est possible de distinguer entre deux ouvrages celui qui est bien fait et celui qui ne l'est pas. D'ailleurs, Mme Mariage qui, avec tant de soin et de dévouement, avait organisé la section, était là pour redresser mes erreurs. Parmi les objets exposés, il en est bien peu qui dénotent l'absence de goût ou d'habileté.

Quant aux travaux manuels exécutés par les garçons dans les écoles primaires supérieures, l'exposition est trop restreinte

pour en donner une idée suffisante. Il aurait fallu plus d'espace pour qu'on se rendît compte si l'effort accompli en vue d'assurer l'éducation professionnelle générale des élèves répond aux besoins multiples auxquels doivent satisfaire les écoles primaires supérieures. On conserve une impression plus nette des travaux de couture envoyés par les écoles primaires supérieures de filles. Certains de ces travaux, dessinés et exécutés ensuite par les mêmes élèves, feraient honneur à d'excellentes ouvrières. Mais, là encore, on ne voit qu'un des résultats d'un enseignement que les nécessités rendent extrêmement complexe.

L'exposition des écoles normales donne une idée suffisante de leur état actuel. Si certaines écoles se sont contentées d'envoyer quelques photographies et quelques cahiers, d'autres ont tenu à être plus complètement représentées. L'école normale d'instituteurs de Douai a voulu montrer « toute l'activité d'une école normale d'instituteurs en France » et elle y a réussi. Un examen des travaux relatifs à l'étude psychologique de l'enfant permet de le constater, les futurs instituteurs gardent en général, dans cette recherche si nécessaire mais si délicate, une mesure qui n'est pas toujours observée dans les écoles normales étrangères.

Si, sur beaucoup de points, on regrette de voir enfermer dans d'aussi étroites limites l'enseignement primaire français, ce regret s'accentue quand on voit la petite place faite à l'éducation des anormaux, aux œuvres post-scolaires, cours d'adultes, mutualités, patronages, cantines, lutte contre l'alcoolisme, école en plein air, colonies de vacances, etc. Il est bien difficile, d'après les documents exposés, de comprendre la portée du mouvement actuel. Des tableaux d'ensemble, des graphiques auraient été nécessaires pour instruire le visiteur.

Mais si la section française, faute de place, ne montre pas, dans toute son ampleur et avec tous ses compléments, ce qu'est notre éducation primaire, elle révèle, chez tous les exposants, maîtres et élèves, une bonne volonté ardente. En feuilletant les cahiers, on est frappé de découvrir un tel effort d'initiative et de constater avec quel zèle, avec quelle ingéniosité, les instituteurs à qui l'on demande tant de services nouveaux, s'efforcent d'y satisfaire.

L'enseignement spécial, industriel et commercial, ne rentre

pas dans le cadre de cet article. Je tiens pourtant, avant de quitter la section française, à signaler au moins l'exposition très complète, installée avec autant de méthode que de goût par le ministère du Commerce. Il y a là, pour un spécialiste, un objet d'étude d'un haut intérêt. Les deux ministères voisinent à Bruxelles; souhaitons qu'entre eux s'établisse une collaboration diligente et pacifique. Le vote de la loi sur l'enseignement professionnnel, qu'on ne saurait retarder sans danger pour notre avenir économique, mettra fin aux querelles. Les rivalités disparaîtront, parce que l'intérêt du pays est en jeu. L'exposition du ministère du Commerce, témoigne, en tout cas, d'un gros effort pour être en état d'accomplir la tâche qui lui revient dans l'éducation technique des adultes.

Dans le compartiment italien, fort incomplet d'ailleurs, nous retrouvons quelques-unes des œuvres dont nous avons jadis entretenu les lecteurs de la *Revue Pédagogique*, entre autres la *Società Umanitaria*. Un cahier-journal d'une école de Milan donne une impression de vie qu'on trouve rarement dans des documents de cette espèce. Avec la chaleur italienne, le maître reconstitue la scène. C'est la première classe de l'année; les élèves entrent à l'école : « Je fais l'appel; j'étudie l'âme de la classe; je veux entendre parler ces enfants ». Une autre fois, au début de la classe, une conversation. Sujet : la saison, le temps qu'il fait. Quels sont les signes par lesquels s'annonce l'automne et quels en sont les attraits? Un autre jour, la conversation qui précède les autres exercices roule sur l'exactitude, car des élèves sont arrivés en retard.Qu'il est dangereux d'être inexact, quand on est agriculteur! Une autre fois, c'est l'hygiène qui fait l'objet de l'entretien. « Aujourd'hui, il fait froid; nous avons fermé les fenêtres. Mais il faudra les ouvrir en nous en allant. » Une autre fois, le maître tire de sa poche trois pièces de monnaie toutes neuves et cela lui permet de parler de l'éclat du métal, de la sonorité, de la conductibilité. C'est bien de l'enseignement occasionnel, mais sans aucune prétention.

Nous avons noté un journal d'observations dans la section française; nous en trouvons un aussi parmi les envois d'une école de Turin. Dans toutes les classes, les élèves ont été invités à regarder autour d'eux, et à rapporter ce qu'ils ont vu ou

remarqué. Un garçon de la 5e classe a observé qu'à deux heures vingt-cinq de l'après-midi, le soleil pénétrait dans la classe avec une lumière très vive, éclairant une paroi de la classe; à trois heures, il éclairait une autre paroi. Une autre fois, raconte-t-il, il a vu une petite fille casser une bouteille. Toute à la peur d'être grondée, elle pleurait; un marchand ambulant a fait une collecte pour l'indemniser; une autre fois, il a vu deux étoiles plus grosses que les autres, il a remarqué que la lune était entourée d'une auréole rouge, signe de changement de temps, qu'il avait vu le battant d'une cloche en mouvement; avant d'en percevoir le son. Les observations faites par les filles sont plutôt des souvenirs, des réflexions sentimentales. Ailleurs, il est spécifié que, tous les jours on recueille les observations faites par les élèves et qu'ils en prennent note sur un cahier spécial. Ces observations portent sur les phénomènes naturels, les événements survenus dans la famille, dans la cité ou à l'école; les unes sont développées, les autres simplement notées. Dès l'entrée à l'école, les enfants sont habitués à regarder autour d'eux. On lit, dans le journal de classe, comme premier exercice du jour de la rentrée : « On fait plus ample connaissance avec la salle. Combien de murs? Comptez-les, à droite et à gauche, le plafond, le plancher. Combien de fenêtres? Qu'y voyez-vous? » Ce sont là d'utiles leçons de choses qu'il était intéressant de signaler.

Bologne a envoyé, entre autres documents, un exposé du système d'enseignement appliqué, au moins, dans une de ses écoles. Ce qui concerne la 5e et la 6e classe présente un intérêt particulier. La loi italienne, on le sait, prescrit, pour ces classes, une base commune d'instruction, mais laisse à chaque commune le soin d'y ajouter les enseignements complémentaires. A la suite d'un referendum, il sembla utile aux Bolonais d'établir comme enseignements facultatifs : « la comptabilité pratique, les notions de physique et de mécanique appliquées à l'industrie, le dessin ornemental, le modelage et la stéréotomie, les travaux de coupe et de couture ». Ces enseignements facultatifs occupent sept heures ajoutées aux dix-sept heures et demie obligatoires.

La fréquentation scolaire est assurée par tous les moyens possibles; la caisse des écoles est organisée. Mais tout est fait aussi pour que l'enseignement soit fructueux et soit adapté aux néces-

sités contemporaines. Des visites, des excursions assurent le « contact des enfants avec la vie qui palpite autour d'eux » et les initient à l'observation directe des choses. Ce sens du vécu se traduit par l'orientation pratique des exercices. Les sujets de composition seront un billet à la couturière pour lui commander quelque travail, une carte postale adressée au père absent, pour l'informer de ce que vient d'écrire le propriétaire, la description d'une chambre à coucher. Les élèves sont, d'ailleurs, exercés aussi à expliquer un proverbe, résumer une leçon, développer un sujet qu'ils auront choisi et qui aura été préparé en classe. On leur recommande d'être simples et spontanés, d'éviter la rhétorique, ce qui exige d'un italien un véritable sacrifice. En arithmétique, l'enfant acquiert l'idée du nombre par la méthode intuitive; les applications consistent dans la résolution de questions pratiques; l'élève est exercé à reconnaître et à exprimer la raison pour laquelle il fait une opération plutôt qu'une autre. Comme sujets de problème, on choisira les dépenses d'une famille, les frais d'un voyage et on s'élèvera ainsi jusqu'à des problèmes sur les comptes commerciaux.

Le dessin est enseigné à Bologne, de l'école maternelle à la fin des études. « Chaque élève est un ouvrier qui veut produire quelque chose de personnel : il faut cultiver cette disposition même par égard à des traditions qui sont très chères dans notre ville. » Les élèves commenceront par reproduire le contour des objets, une table, une lumière, une chaise, la chaire du maître, puis ils dessineront des objets qu'ils ont vus, mais qui ne sont pas placés sous leurs yeux. En quatrième année, les garçons sont exercés à dessiner des formes géométriques appliquées au dessin du parquet et du plafond; en cinquième et en sixième année, ils dessinent le chapiteau et la base d'une colonne, un cube, une fenêtre, un volant, une armoire. Et, de même, les filles dessinent, en quatrième année, des formes géométriques, puis un vase, une dentelle.

La première notion géographique acquise par l'élève concerne la commune de Bologne. Et, de même, la première histoire qu'il apprend est celle de sa cité natale. « Les leçons d'histoire ont pour but de cultiver le sentiment patriotique des élèves et de leur faire connaître les sacrifices que nos pères ont endurés

pour briser les chaînes qui les tenaient opprimés depuis des siècles. » De l'histoire locale, on passe à l'histoire nationale que l'on apprend surtout, semble-t-il, par le récit des épisodes saillants. En quatrième année, on étudie « les vertus civiles de l'ancienne Rome ». En physique, les élèves sont continuellement invités à chercher les causes; initiés par des leçons de choses, ils visitent des ateliers et assistent à des conférences illustrées de projections.

A côté des écoles du jour, et leur faisant suite, sont organisées des écoles du soir pour les garçons, du dimanche pour les filles. Outre qu'ils y complètent leur instruction, ils puisent dans l'enseignement qui y est donné, « la foi dans la victoire », le culte de « la persévérance », « les principes de la solidarité humaine ».

Nous ne présentons pas cet effort comme entièrement original; nous sommes entrés dans le détail, uniquement pour montrer comment une cité prétend adapter à la vie son enseignement primaire. Remarquons-le, depuis que l'exposition s'est ouverte, l'Italie a édifié une œuvre dont la mention aurait mérité de figurer à la place d'honneur dans la section scolaire. La loi du 7 juillet, qui, il est vrai, n'est pas encore votée par le Sénat, eût constitué un document de première importance. Souhaitons que, dès la prochaine exposition, les bons effets de cette loi apparaissent dans les graphiques et les statistiques que l'État italien suspendra aux murs de son compartiment.

Au dernier étage de l'exquis pavillon néerlandais, plusieurs salles sont réservées à l'enseignement. Les écoles primaires y tiennent peu de place. La Hollande n'a guère exposé que des spécimens de livres et de tableaux. Par contre, elle a voulu montrer ce que donne son système d'enseignement professionnel et d'enseignement ménager, et elle a réussi à présenter un ensemble instructif. Parmi les objets exposés, les organisateurs ont eu l'heureuse idée de placer, outre une notice sur l'*Enseignement agricole dans les Pays-Bas*, un gros volume de 400 pages sur l'*Enseignement dans les Pays-Bas* : les visiteurs y trouvent les indications et les chiffres qu'il leur faut, en général, copier péniblement sur des tableaux. A l'aide de ces documents et des indications fournies par l'exposition même, nous tâcherons de montrer le progrès accompli depuis l'époque où parut, dans la

Revue Pédagogique (15 décembre 1900) l'étude si précise de M. Lefèvre sur l'enseignement dans les Pays-Bas.

Tout d'abord des statistiques. La population des Pays-Bas étant de 5 747 269 habitants au 1er janvier 1908, le nombre des élèves des écoles primaires s'élevait, le 15 janvier 1908, à 563 187 dans les 3 274 écoles publiques, 316 088 dans les 1 825 écoles privées.

Sur ce total, recevaient l'enseignement gratuit : 234 004 enfants, dans les écoles publiques, 62 341 dans les écoles privées. Le personnel enseignant s'élevait à 16 063 maîtres dans les écoles publiques, 8 874 dans les écoles privées. L'État a dépensé, pour l'exercice 1907, 17 934 109 florins (le florin vaut 2 francs), les communes 8 880 224. On ne connaît pas exactement les dépenses des établissements privés. Les dépenses de l'État et des communes sont passées de 8 366 937 florins, en 1880, à 26 814 334 florins, en 1907. La moyenne des dépenses qui, avant le vote de l'instruction obligatoire, était de 16 143 457 florins (1896 à 1900) est passée à 21 304 897 florins pour la période suivante (1901 à 1905), pour s'élever en 1907 à la somme indiquée plus haut. Les statistiques nous renseignent sur le nombre des absences non motivées dans toutes les écoles primaires. « Sur les 10 000 espaces de temps où l'école était ouverte, le nombre des absences notées comme non motivées » montait à 147, en 1901, année où la loi sur l'enseignement obligatoire fut mise en vigueur, pour tomber successivement à 110, en 1905, à 90 en 1908. Le gain réalisé est important. Toutefois, la fréquentation scolaire ne semble pas encore complètement assurée ; on a des doutes sur la valeur des chiffres recueillis ; on se demande si la diminution constatée ne provient pas, pour une partie, d'un relâchement dans l'application de la loi. Vraisemblablement, l'inspecteur d'arrondissement chargé, d'accord avec les commissions locales, d'assurer la fréquentation scolaire ne rencontre pas toujours auprès d'elles le concours désirable. Une commission d'enquête a été constituée pour étudier l'état de l'enseignement primaire. La question précitée est de celles qui devront retenir son attention.

Un des traits originaux de l'école primaire néerlandaise est qu'au programme facultatif figurent les langues étrangères, français, allemand, anglais. On enseigne le français dans

577 écoles publiques et 541 écoles privées, l'allemand dans 310 écoles publiques et 339 écoles privées, l'anglais dans 200 écoles publiques et 282 écoles privées.

L'enfant sort de l'école primaire à douze ou treize ans. S'il veut continuer à s'instruire, il fréquente des *écoles de répétition*, qui existent à côté des écoles publiques comme de beaucoup d'écoles privées. Ces écoles se confondent en beaucoup d'endroits avec ce qu'on appelle les *cours du soir*. L'organisation en est très différente, suivant les localités, les ressources et les besoins. Leur but est non seulement de répéter mais de continuer le travail de l'école primaire, en l'orientant vers la profession. Nous connaissons les difficultés de ce mode d'enseignement; elles existent en Hollande comme partout. Si l'organisation de ce genre d'écoles ou de cours est relativement aisée dans les grands centres, elle ne l'est aucunement dans les bourgades. Le type des écoles du soir d'Amsterdam où, suivant leurs besoins et leur sexe, les jeunes gens sont répartis en 6 groupes [1], doit être exceptionnel. Il y a pourtant là une organisation sérieuse, et, depuis 1900, de sérieux progrès ont été réalisés. La population a augmenté. Au 15 janvier 1908, le nombre des élèves suivant les cours de répétition s'élevait à 34 906 dans les écoles publiques, 4 694 dans les écoles privées. Mais, si l'on compare ce chiffre à l'ensemble de la population scolaire, on voit combien il s'en faut que tous les enfants ayant dépassé l'âge de douze ans, fréquentent l'école de répétition. Il faudra en venir à l'obligation de l'enseignement post-scolaire, qui avait déjà été proposée lors du vote de la loi sur l'enseignement primaire obligatoire.

Dans une certaine mesure, à côté de ces écoles de répétition,

1. Écoles du soir : 1° pour jeunes gens employés dans un magasin ou un bureau (3 ans, quatre fois par semaine, de 7 à 9 h. du soir); 2° pour jeunes gens occupés comme garçons ou apprentis, p. ex. dans une imprimerie, une fabrique de cigares, etc... (2 ans, deux fois par semaine, de 7 à 9 h. du soir); 3° pour jeunes filles employées dans un magasin ou un bureau (comme pour la première catégorie); 4° pour jeunes filles employées comme domestiques (2 ans, 4 fois par semaine, de 7 à 9 h. du soir); 5° pour jeunes filles « que les parents ne désirent pas placer dans les écoles comprises sous ces rubriques, mais qui veulent pourtant leur faire donner encore quelques leçons » (2 ans, pendant lesquels on enseigne la lecture, l'écriture, l'arithmétique, les ouvrages manuels et l'hygiène, deux fois par semaine, de 7 à 9 h. du soir).

qui continuent l'éducation générale des élèves, tout en les orientant vers un métier, il faut ranger les écoles moyennes. Elles correspondent à nos écoles primaires supérieures, et le meilleur indice de cette correspondance, c'est que, destinées à remplir la même fonction, elles luttent contre les mêmes difficultés. L'enseignement moyen, dans la pensée du législateur, écrit M. Herman Snijders, donne une « préparation générale aux positions sociales, métiers ou emplois des plus divers. On ne veut pas préparer pour une industrie spéciale, ni changer les écoles en ateliers, ni apprendre la pratique d'une spécialité, mais développer l'esprit et les sens, afin qu'ils répondent aux exigences de la vie pratique ».

Le projet de loi prévoyait une première catégorie d'écoles moyennes destinées aux artisans et une seconde, les écoles moyennes supérieures. Les écoles moyennes du jour ne vécurent pas, celles du soir ont mieux réussi. Mais les écoles d'arts et métiers, dont nous verrons plus loin le développement et dont nous avons pu examiner les travaux à l'exposition, ont attiré une partie de la clientèle à qui étaient destinées les écoles moyennes. Il en est résulté qu'on a dû donner dans les écoles d'arts et métiers l'enseignement technique théorique et pratique. De même, les écoles ménagères, les écoles de dessin industriel, et, je crois bien, les cours de répétition ont absorbé une partie de la clientèle des écoles moyennes. Nous savons par expérience que les cadres de l'enseignement ne conservent pas, dans la pratique, la rigidité qui leur est donnée à chaque refonte des lois scolaires. La création ou le développement des établissements connexes explique pourquoi le progrès de l'enseignement moyen inférieur demeure faible dans l'accroissement de toutes les écoles.

Il n'en est pas de même des écoles moyennes supérieures, qui correspondent à la fois à nos écoles primaires supérieures et aux sections B (ancien enseignement moderne) de nos lycées. Ces établissements répondent à un besoin réel et ont pris un sérieux développement. Au lieu de 64 écoles moyennes, qui existaient en 1900, nous en trouvons 81 en 1909. Sur ce nombre, 27 appartiennent à l'État, 47 aux communes, 7 sont des écoles libres. Elles abritaient, en 1909, 10663 garçons et 2347 filles. Il faut distinguer, dans cet enseignement, deux catégories

d'écoles, celles, au nombre de 26, où les études comprennent deux années, celles, au nombre de 55, où les cours durent cinq ans. Les premières, par leurs programmes et par les carrières ouvertes aux élèves diplômés, se rapprochent de nos écoles primaires supérieures, les secondes donnent un enseignement qui rappelle plus exactement celui de nos sections B.

On a tenu un compte assez exact des carrières embrassées par les jeunes gens sortis de ces écoles. Les écoles à cours triennal ont fourni des employés de chemins de fer, contrôleurs, chefs d'ateliers, chefs de gare, mécaniciens, des comptables, des employés de commerce, d'administration, des pharmaciens, des télégraphistes, des instituteurs, etc. Le diplôme des écoles à cours quinquennal a donné accès à l'étude de la médecine, de la pharmacie, aux écoles d'ingénieur, de marine, des forêts, d'agronomie, aux emplois coloniaux, à la banque, à l'industrie, aux chemins de fer, etc., c'est-à-dire à des carrières supérieures à celles auxquelles sont parvenus les diplômés des autres écoles. Mais le nombre des diplômés est relativement peu considérable et, sans doute, n'a-t-on pas d'indication sur la majeure partie des élèves. Beaucoup, on peut le croire, demandaient seulement à l'école un complément d'instruction. Il faut remarquer, d'ailleurs, que, dans les unes comme dans les autres, un certain nombre d'élèves ne restent pas jusqu'à la fin des études. Dans les écoles à cours triennal, en 1908 (il y avait alors 23 de ces écoles), sur 3 459 élèves, garçons et filles, 239 ont quitté l'école entre temps. Dans les écoles à cours quinquennal, le déchet est beaucoup plus prononcé : en 1904, sur 9 123 élèves, 1 158 n'ont pas terminé leurs cinq ans d'étude.

Ces écoles sont mixtes, pour la plupart; le nombre des jeunes filles qui les fréquentent est en accroissement. De 855, en 1900, il est passé à 2 347, en 1909, tandis que, dans le même espace de temps, le nombre des garçons passait seulement de 8 290 à 10 663. Et, de même, pour les diplômes : de 19, sur 548 diplômes délivrés, en 1900, le nombre des diplômes accordés à des jeunes filles est passé à 146 (sur 914) en 1909; ce qui s'explique par le nombre grandissant des femmes cherchant à se créer des ressources indépendantes.

L'admission des filles dans les écoles moyennes de garçons a

eu pour effet d'amener un abaissement de la population dans *les Écoles moyennes pour jeunes filles*. De 1706, en 1900, le nombre des élèves est tombé à 1 646, en 1909, ce qui contraste avec l'accroissement constaté dans toutes les autres écoles. En fait, ces écoles font double emploi, et elles ne pourront se maintenir qu'à la condition de se modifier. C'est à quoi travaillent en ce moment les villes de La Haye et d'Utrecht. Le problème est toujours le même : concilier à la fois l'intérêt de la culture générale, l'instruction nécessaire à la femme, à la mère future, et répondre au besoin qu'ont un grand nombre de jeunes filles de se préparer à un métier.

On a fait des enquêtes pour déterminer ce que les élèves demandaient à l'école et ce qu'elles devenaient une fois sorties. L'enquête pratiquée à Groningue, en 1904, a porté sur 1 000 élèves et anciennes élèves; elle a donné les résultats suivants : 500 voulaient être ou étaient dans l'enseignement primaire et moyen, 81 aides pharmaciens, 56 professeurs de chant, 14 professeurs de dessin, 22 gardes-malades, 12 photographes, 11 sténographes, 10 professeurs d'ouvrages féminins, 5 gouvernantes, 4 ménagères, 3 modistes, 2 catéchistes, 2 conservatrices de musée, 2 fleuristes, 1 inspectrice du travail, 1 journaliste; 42 se préparaient ou étaient dans les postes, 41 à l'école de ménage et à l'école culinaire, 36 à l'examen de sortie (école moyenne supérieure de garçons), 34 à l'Université, 64 dans le commerce (comptoir et comptable), 23 à l'examen de sortie des lycées, 2 à l'école maternelle, 2 à l'école d'horticulture; 1 tenait un bureau de la loterie de l'État et 1 était capitaine de l'armée du salut. Les autres enquêtes ont donné des résultats analogues.

En fait, pour ce qui concerne l'enseignement primaire supérieur, la Hollande traverse une crise, comme les autres États. Les nécessités économiques et sociales modernes imposent une refonte de l'organisation scolaire, réglée, en grande partie, par une législation déjà ancienne. Il faut améliorer le rendement de l'école primaire, puis, entre douze ou treize ans, âge où les enfants en sortent, jusqu'à quinze ou seize, âge où l'adulte peut vraiment apprendre un métier, il faut organiser un enseignement intermédiaire. Et là se pose partout la même question. Comment doser sagement, dans cette seconde éducation, l'enseignement

général et l'éducation technique? Il sera intéressant de voir quelle solution proposera la Commission d'enquête hollandaise dont nous avons parlé plus haut.

Les établissements que nous venons d'étudier préparent une partie de leur clientèle à une profession; le reste n'y cherche qu'une instruction générale. Il est encore une matière dont la connaissance constitue, suivant les cas, un utile complément de l'éducation, ou un métier, c'est l'économie domestique. L'exposition néerlandaise nous renseigne sur ce qui est fait en Hollande, pour la vulgariser.

Tout d'abord, il faut noter que l'enseignement ménager complet n'est, nulle part, organisé systématiquement à l'école primaire ou dans les cours de répétition. Cette branche de l'enseignement n'a été introduite que dans certains cours de répétition, et sous la forme d'un cours de cuisine. Dans quelques localités seulement, on enseigne, en outre, les soins du ménage, la lessive, ou le repassage. Par contre, il existait, en 1908, 24 écoles soit seulement de cuisine (2), soit d'économie domestique (22). Les 21 écoles qui ont fourni des renseignements pour l'exercice 1908-9 avaient 5294 élèves. Et sur ces 24 écoles, 14 ont été fondées depuis 1900.

Des examens très sérieux ont été institués pour le choix des professeurs; plusieurs écoles s'occupent de les former. La première science qu'il ait paru opportun d'enseigner fut la cuisine. Si, bientôt, on y a joint le blanchissage, l'art de laver et de nettoyer une maison, la cuisine est toujours restée l'art principal. On a institué à l'école d'économie domestique d'Amsterdam et à celle de Nimègue des cours pour doter l'armée et la marine de cuisiniers habiles. Du coup, le soldat hollandais est devenu raffiné. On me racontait que le détachement envoyé pour garder le pavillon néerlandais à l'exposition avait trouvé à Bruxelles une chère si différente de sa nourriture habituelle, qu'il avait vivement protesté. Il existe aussi des cours de cuisine ambulante.

Dans les écoles ménagères, on prépare tout d'abord les institutrices qui enseigneront l'économie domestique dans les écoles de répétition, puis les domestiques; là où on prépare des ménagères et des aides de ménage le cours est de deux ans;

l'âge d'entrée minimum est de dix-sept ans; un examen de sortie peut donner droit à un diplôme; l'écolage varie de 40 à 250 florins par an, suivant qu'il y a ou non un subside. Dans les écoles où l'on prépare des servantes, les cours durent, en général, deux ou trois ans; l'âge d'entrée varie de treize à dix-sept ans; l'écolage est d'un florin par mois. Pour les domestiques déjà en service, il existe des cours spéciaux dans plusieurs écoles. Enfin, dans la plupart des écoles, des cours sont organisés pour les jeunes filles qui, sans se destiner à un métier, veulent se perfectionner dans les soins divers d'une maison. L'enseignement est pratique; non seulement on enseigne le geste à accomplir, mais on en fait comprendre le motif. On apprend à choisir les ustensiles et les produits; on accoutume les élèves à raisonner, à ne se laisser conduire ni par le hasard ni par la routine. On peut en voir la preuve dans les vitrines de l'exposition.

En réunissant les indications recueillies dans le pavillon néerlandais et celles que fournit une notice précise due au directeur de l'École professionnelle de La Haye, M. A. H. van Harderwijk, on distingue nettement ce que veulent et ce que font les Hollandais pour l'enseignement professionnel.

Pour eux, l'école professionnelle a pour but « de jeter les fondements pour la formation d'habiles ouvriers » par un enseignement pratique et théorique; mais elle ne doit pas prétendre « livrer des ouvriers parfaitement développés ». On reçoit des élèves dès douze ans; ce n'est pas à cet âge que l'on possède la routine et l'expérience que donnera seule la pratique de l'atelier. Mais « l'atelier de l'école est tout à fait semblable à un atelier bien organisé chez le patron », et le travail se rapproche le plus possible de celui que l'ouvrier a dans l'industrie. Dans l'exposition, nous n'avons vu aucun de ces modèles réduits qui donnent l'impression de pièces exécutées pour un magasin de jouets. On peut passer sous les portes envoyées par les écoles de menuiserie, s'asseoir sur les chaises envoyées par l'école de vannerie. Il est recommandé d'éviter ou, tout au moins de limiter à la première année du cours la fabrication des parties accessoires des pièces de travail; et il est prescrit à l'élève de « toujours travailler dans la posture requise par son ouvrage et qu'il devra avoir aussi plus tard chez son patron ». Enfin, si le pre-

mier principe suivi est de travailler bien, on veille aussi à ce que les élèves travaillent vite; on note sur les livrets de travail le temps employé pour l'exécution d'un travail, ainsi que le prix dont il aurait été payé hors de l'école. Il y a donc là un effort continu pour rapprocher, dans la mesure possible, le travail pratique de l'école de celui de l'atelier.

Le dessin est l'objet d'un soin particulier : dessin linéaire d'abord, puis dessin technique de l'objet que l'élève exécutera ensuite.

L'enseignement général comprend la langue hollandaise, l'arithmétique et la géométrie, ces deux dernières orientées vers la pratique du métier; en général il y a quarante-quatre heures de travail par semaine. Sur l'horaire des écoles pour charpentiers, serruriers, mécaniciens, électriciens, ébénistes, sculpteurs sur bois, peintres en bâtiments, maçons, les travaux pratiques figurent toujours pour vingt-quatre, vingt-cinq ou vingt-six heures, la « théorie du métier et connaissance des matériaux et des outils » pour une ou deux heures, le dessin technique pour dix ou douze heures (huit pour les sculpteurs sur bois qui ont quatre ou six heures de modelage), le dessin à main-levée et de la forme pour quatre ou six heures. Les charpentiers, serruriers, mécaniciens et électriciens ont, en outre, une heure de « premiers éléments de physique et mécanique », les mécaniciens et électriciens deux heures de « mécanique à vapeur et d'électricité » et une heure de « premiers éléments d'algèbre ».

Il existait en 1908 62 écoles professionnelles. De 1900 à 1908, il en a été fondé 40. La plupart sont ouvertes aux futurs charpentiers, ébénistes, peintres en bâtiments, forgerons et mécaniciens. D'autres forment, en outre, des ouvriers du cuivre, des électriciens, des sculpteurs sur bois et des maçons. Des cours sont organisés pour les chauffeurs, les plombiers, les fumistes, les tapissiers. Des écoles spéciales ont été ouvertes pour les industries artistiques, les cordonniers, les tapissiers, les coupeurs, les tailleurs, les tisserands, les coiffeurs, les électriciens-mécaniciens, les vanniers, les typographes. Il est telle de ces écoles qui a transformé les conditions économiques de la région.

Toutes ces écoles ont des cours du jour, et, sauf à Amsterdam où les études durent deux ans, la durée des cours est de trois

ans; mais il existe un certain nombre de cours du soir pour les jeunes gens employés dans le jour.

La création de ces écoles est due en général à l'initiative privée, et l'on considère qu'il importe au succès de l'enseignement professionnel que les influences locales s'exercent d'une façon prépondérante. L'État intervient pour accorder de larges subventions, à l'octroi desquelles il impose certaines conditions comme l'approbation des programmes et la communication des rapports. En 1908, les écoles professionnelles ont coûté : à l'État, 437 265 florins, aux provinces 96 061, aux communes 267 108, auxquels il faut ajouter 527 755 florins provenant de dons des sociétés ou des particuliers et des droits d'écolage, lesquels dépassent rarement 15 florins par an.

Une des difficultés, partout constatée, est la formation de professeurs qui sachent unir la connaissance du métier et la science de l'enseignement. On s'est efforcé de la résoudre, mais l'effort tenté jusqu'ici semble insuffisant, et les Hollandais projettent la création d'une école normale préparant des professeurs pour les différents ordres d'enseignement professionnel.

Un précieux renseignement serait fourni par l'indication des salaires payés aux ouvriers à leur sortie de l'école professionnelle, M. van Harderwijk a essayé de nous fournir ce document. Mais le nombre d'exemples recueillis est trop restreint pour constituer une expérience vraiment instructive.

Nous avons vu, dans ce qui précède, l'importance attribuée au dessin dans cet ordre d'enseignement. Le dessin semble bien avoir à peu près absorbé tout l'enseignement dans les écoles ouvrières du soir, dont beaucoup sont devenues des écoles de dessin. Dans les autres, on enseigne aussi les mathématiques, la langue hollandaise, la chimie et la mécanique. A la fin de 1908, il y avait 48 écoles ouvrières avec 8 149 élèves, 201 écoles du soir pour le dessin professionnel et le dessin pour les sciences techniques avec 12 721 élèves, 9 écoles de Beaux-Arts avec 2 099 élèves, soit 258 écoles avec 22 969 élèves, ce qui occasionnait une dépense de 700 000 florins, payée par l'État, les provinces et les communes.

En dehors de ces institutions, il y a 14 écoles d'arts décoratifs du jour et du soir, où l'on s'efforce de concilier l'enseignement théorique et l'enseignement pratique, l'art et le métier. L'expo-

sition de ces écoles est parmi les plus remarquées. Il y a là des exercices de stylisation remarquables. D'une crevette, de l'aile d'un papillon, d'une feuille, d'une libellule, certains élèves de ces écoles ont su tirer des motifs de décoration véritablement exquis. Ces 14 écoles comptent 3 898 élèves du jour et du soir et ont coûté, en 1908-9, 323 655 florins, dont 98 831 à l'État, 19 950 aux provinces et 142 459 aux communes.

Pour les filles, il existe 18 écoles industrielles de caractère différent. Les unes sont industrielles et ménagères, les autres plus spécialement industrielles et commerciales (couture, coupe, dentelles, sténographie, dactylographie, etc...). L'enseignement domestique même, nous l'avons vu, peut être enseigné en vue du métier; l'exposition nous montrait une école préparant des gouvernantes et des bonnes d'enfants qui apprennent à dessiner et à chanter pour être en état d'amuser les enfants et de leur enseigner les premiers éléments de la musique.

L'enseignement commercial est donné aux hommes dans 5 écoles du jour qui préparent pour le haut commerce, et surtout dans les cours du soir, soit annexés aux écoles publiques, soit organisés par des sociétés, mais subventionnés par l'État.

Enfin, pour être complet, il faut dire quelques mots de l'enseignement agricole. Dans la notice spéciale publiée pour l'exposition, je note quelques faits. Des cours d'hiver d'agriculture et d'horticulture sont organisés par des sociétés, des associations ou par les communes, avec le concours financier de l'État. Ils sont professés par des professeurs de l'enseignement primaire agricole, des vétérinaires et des instituteurs. L'enseignement, théorique et pratique, gratuit, ou presque gratuit, se donne en général le soir, et il doit comprendre de 144 à 225 heures de leçons, réparties sur deux semestres d'hiver. Les élèves doivent avoir au moins quinze ans et avoir reçu l'instruction primaire. En 1909-10, il y avait 359 de ces cours. Des cours analogues ont été organisés pour les jeunes gens ayant plus de vingt et un ans, et pour les soldats. On a créé également des cours d'hippologie et de zootechnie.

Il est heureux que l'exposition de Bruxelles ait permis à la Hollande de présenter cette organisation. Pour qu'elle porte ses fruits, il faudrait que la loi réglât les conditions de l'enseigne-

ment professionnel. Les gens du métier le déclarent nettement, en Hollande : tant que l'obligation ne sera pas établie, un grand nombre de jeunes gens ne profiteront pas des facilités qui leur sont offertes.

En attendant, on ne peut assez admirer qu'un tel effort ait été accompli, et qu'il existe un aussi grand nombre d'écoles techniques dans un pays qui n'a pas 6 millions d'habitants. Cela était assez important pour devoir être signalé à nos lecteurs.

Telles sont les impressions rapportées de l'exposition de Bruxelles. Sans doute, ces notes sembleront décousues ; on s'étonnera qu'elles se dispersent sur des objets si divers. Pourquoi n'avoir pas détaché certaines questions d'un intérêt égal en tout pays, montré les résultats obtenus ici et là dans l'application d'une même méthode, dans l'accomplissement d'un même effort? C'est que l'exposition n'offrait pas les éléments d'une enquête ainsi conduite. Comme toujours, chaque État avait préparé ses envois sans s'être entendu avec les autres; et, comme il est impossible dans des proportions restreintes, d'exposer tout l'enseignement primaire, tout l'enseignement post-scolaire, chacun avait plus spécialement insisté sur certains points, et ce n'étaient pas partout les mêmes. C'est peut-être encore le compartiment français qui, par la variété de ses documents-spécimens, était le plus capable de permettre une vue d'ensemble. En l'absence de vues communes, il a fallu relever dans chaque compartiment ce qui s'y trouvait de plus remarquable. Dans son rapport sur l'Instruction primaire à l'exposition de Vienne, en 1875, M. F. Buisson considérait comme désirable « d'établir une sorte de convention préalable entre les divers pays qui participeraient à l'exposition et de bien fixer les bases communes sur lesquelles elle se ferait, l'esprit dont elle s'inspirerait, le but qu'elle poursuivrait ». Nous aussi, nous souhaiterions cette entente : elle accroîtrait l'intérêt d'une exposition et le profit qu'on peut retirer de ces vastes leçons de choses; elle faciliterait aussi la tâche des jurys, si embarrassés pour comparer ce qui échappe à une commune mesure. On peut renouveler ce vœu sans en trop escompter la réalisation prochaine.

MAURICE ROGER.

L'Esprit scientifique[1].

..... Si nous cherchons, parmi les tendances nouvelles, celle dont l'influence se fait le plus nettement sentir, nul doute que nous ne la trouvions dans le développement, toujours plus grand, des idées scientifiques. Depuis longtemps déjà, il est vrai, la science a acquis son droit de cité dans la vieille éducation classique dont le fond était presque exclusivement littéraire. Mais elle y tenait une place modeste, suffisante pour que les passionnés y trouvassent une première satisfaction de leur désir de connaître, trop restreinte pour avoir une influence notable sur la marche des idées et la formation des grands courants qui dirigent la jeunesse. Aujourd'hui, les choses ont bien changé : les moins prévenus, frappés par les brillants résultats — qui ne sont pas toujours les plus profonds — de ce qu'on est convenu d'appeler les conquêtes de la science, ont compris qu'il y avait là, au milieu des remous de la pensée moderne, un point d'appui sûr et solide, qui ne devait pas être le privilège de quelques-uns; mais auquel tous avaient droit, et l'enseignement des sciences a cessé d'être une curiosité pour devenir une discipline.

Certes, nous n'avons pas la prétention de faire de tous des savants : je ne crois pas blesser votre amour-propre en croyant la chose impossible, et du reste, un monde où il n'y aurait que des savants serait fort ennuyeux et risquerait, je pense, d'aller tout de travers. Bien rares ont toujours été, bien rares seront toujours, les véritables hommes de science comme ce grand Faraday dont on vient de nous retracer si éloquemment la physionomie. Mais, ce à quoi tous peuvent prétendre, ce que tous

1. Extrait du discours prononcé à la distribution des prix du lycée Louis-le-Grand, par M. Paul Janet, président, professeur à la Sorbonne.

doivent chercher à acquérir, c'est ce que j'appellerai l'esprit scientifique.

Si je ne craignais de dire une banalité — au reste, les banalités ont quelquefois du bon — l'esprit scientifique consiste à voir les choses comme elles sont, à comprendre que la vérité est indépendante de nos intérêts, de nos désirs, de nos passions, ou de nos sentiments. Notre machine à juger n'est pas parfaite, sans quoi, depuis longtemps, l'erreur aurait disparu de ce monde; elle peut être mise en mouvement de bien des manières différentes, dont beaucoup l'entretiennent dans l'illusion et dans le préjugé. De même que notre nerf optique, soumis à certaines excitations, peut, les yeux fermés, nous donner la sensation d'une vive lumière qui n'existe pas, de même notre cerveau peut travailler à vide sur des éléments intérieurs qui l'amènent à des conclusions sans aucun rapport avec la réalité des choses. Les parties les plus positives de la Science qu'on vous enseigne vous habituent, dans les cas les plus simples, à interpréter sainement les phénomènes naturels; elles vous exercent à utiliser les méthodes puissantes de l'expérience et de l'observation, qui sont les seules par lesquelles nous puissions communiquer avec le monde extérieur, et à en tirer des conclusions correctes; conservez plus tard, pour les faits complexes que la vie vous donnera à analyser, votre confiance raisonnée dans ces méthodes, et, sans être des savants de profession, vous serez des hommes à l'esprit droit et éclairé dont le jugement sûr et la conduite ferme contribueront au progrès général.

D'ailleurs l'esprit scientifique ne consiste pas à croire que tout est Science dans le monde; les grandes émotions qui éclairent ou déchirent la vie ne sont pas de la Science; et ce serait atrophier les plus nobles parties de l'âme humaine que de vouloir les étouffer sous l'envahissement desséchant de la raison pure : il y a des sentiments éternels, l'amour, la joie, la douleur, le sentiment du beau, le sentiment religieux, qui seront toujours indépendants de nos connaissances positives. Mais la vraie Science, précisément, consiste à mettre chaque chose en sa place, à comprendre les réactions qu'exercent les uns sur les autres les différents éléments de notre personnalité, et à démêler l'origine de nos croyances et de nos actes, des croyances et des actes de

nos semblables. Cette analyse, il faut la faire, car nous sommes à une époque où il n'est plus permis à personne de se voiler les yeux; et l'esprit scientifique se confond ici avec le libre examen. Si vous vous livrez à ces réflexions, vous arriverez, je pense à cette conclusion, qu'il existe deux sortes de croyances : les croyances de sentiment et les croyances de raison; les hommes sont diversifiés par les uns et rapprochés par les autres, et il en sera toujours ainsi; ce serait une bien grande illusion de penser que les croyances de raison seules subsisteront un jour : autant vaudrait dire que tous nos organes sont destinés à disparaître, le cerveau excepté. Ce ne serait pas à souhaiter non plus; les grandes époques de l'humanité ont toujours été celles où, par un phénomène qui ne peut être que passager, les hommes ont vibré à l'unisson dans une communauté de croyances de sentiment. Mais ne pensez-vous pas que, dans le cours ordinaire des choses, bien des malentendus seraient évités le jour où l'on reconnaîtrait franchement que les croyances de sentiment sont d'ordre individuel tandis que les croyances de raison sont le patrimoine commun et immuable de l'humanité tout entière.

Ainsi l'esprit scientifique s'étend à un domaine bien plus étendu que la Science elle-même; et je prétends que le plus réfractaire d'entre vous aux beautés de l'Algèbre et de la Géométrie, peut et doit, ainsi entendu, se former à sa discipline.

On m'accusera peut-être de jeter parmi votre jeunesse des germes de scepticisme en vous engageant à voir, en toutes circonstances, les choses comme elles sont; je ne le crains nullement : le seul scepticisme dangereux est celui de l'esprit paresseux; l'activité équilibrée de tous les rouages de ce système incomparable qu'est la machine humaine vous en garantira, je vous l'assure; lorsque vous aurez mesuré toutes les grandes et belles choses que la vie peut accomplir, vous croirez à la vie; lorsque vous aurez mesuré les souffrances qui déchirent l'humanité, vous croirez au devoir qui se résume en un mot : diminuer ces souffrances. L'accumulation des choses vraies, des choses bonnes, des choses belles, vaut mieux que les idées abstraites de vérité, de bonté, de beauté, qui ont fait couler tant d'encre philosophique. Qui sait si nous nous approchons de la Vérité? Qui sait même si cette question a un sens? Nous nous éloignons

de l'ignorance, et cela nous suffit. Ne vaut-il pas mieux, au lieu de désespérer en pensant que l'humanité n'atteindra jamais je ne sais quel idéal, fonder nos raisons d'agir sur l'idée féconde des progrès qu'elle a accomplis depuis l'antique barbarie; et ne vaut-il pas mieux, au lieu de chercher une définition de la Beauté, ressentir une émotion vivifiante devant les grands spectacles de la Nature et de l'Art?

Ainsi l'esprit scientifique, le goût des faits concrets, la passion de cette évidence que notre admirable Descartes a mise à la base de nos connaissances, bien loin de dessécher, développent et enrichissent notre cœur; et si après avoir sincèrement, sainement, cherché notre voie, nous nous arrêtons au seuil de l'inconnaissable, notre ignorance, suivant le beau mot de Pascal, est une ignorance savante, qui se connaît.

Paul Janet.

La Transformation de Paris sous le Second Empire.

(A propos d'une Exposition[1]*.)*

Paris ne s'est point fait en un jour, dit le proverbe; la vérité est qu'il s'est perpétuellement défait et refait au cours des siècles. Il y a au moins deux raisons pour que nos villes contemporaines se transforment très vite : l'une tient à la nature de l'homme, qui est de chercher éternellement à améliorer son habitat; l'autre se rattache au développement de la civilisation moderne, qui a favorisé plus particulièrement jusqu'ici la croissance des cités. Même les villes stationnaires et indolentes, même les simples bourgs changent d'aspect de nos jours; quelle rapide et brillante métamorphose doit présenter l'histoire récente de cette agglomération humaine, si nombreuse, si ancienne et en même temps si active, où se concentre la vie politique, économique et intellectuelle de la France! C'est précisément à l'aurore des temps nouveaux, à l'époque de la Renaissance, que semblent s'être ébauchés, parmi tant de hardis et séduisants projets, celui d'embellir Paris : on commence dès lors à concevoir qu'une ville digne de ce nom n'est pas un entassement confus de maisons plus ou moins commodément juxtaposées suivant le hasard des lieux et des circonstances, mais qu'elle doit constituer à sa manière une œuvre d'art, où se

---

1. L'Exposition à propos de laquelle fut écrit cet article, installée à la *Bibliothèque historique de la Ville de Paris*, 29, rue de Sévigné, vient seulement de fermer ses portes. Nous avons largement profité de la Notice rédigée à cette occasion par le conservateur M. Marcel Poëte et ses collaborateurs, et qui était gracieusement offerte à tous les visiteurs pour leur servir de guide.

révèle un sentiment impérieux des nécessités de la vie matérielle, et où s'exprime aussi un certain idéal public de beauté. Cependant il faut venir jusqu'à la fin du XVIIIe siècle pour voir s'esquisser les traits essentiels du Paris d'aujourd'hui.

En cet ordre d'idées comme dans tous les autres, les hommes de la Révolution eurent de grands desseins. L'infatigable Convention, à qui rien n'échappe, institue une Commission d'ingénieurs et d'architectes chargée d'assurer, par un judicieux lotissement des grandes propriétés reprises par la nation, « l'assainissement et l'embellissement de la commune de Paris ». Les commissaires ne tardent pas à signaler « l'incohérence et l'irrégularité de toutes les communications, leur insuffisance pour le commerce et la circulation, le défaut de places et de marchés publics » ; ils dénoncent « la multitude des rues étroites et sinueuses où l'air circule à peine, foyers de corruption et d'insalubrité » ; ils proclament l'urgence de dégager les abords des monuments pour qu'on puisse les admirer d'ensemble et en perspective ; et déjà ils proposent d'ouvrir une grande voie presque droite de la place de la Concorde à celle de la Bastille. Napoléon n'abandonne rien de ces vastes conceptions : il est trop soucieux de faire de la cité impériale la plus belle ville de l'Europe ; en 1809 la rue de Rivoli court déjà le long des Tuileries et du Louvre, et son prolongement est jalonné jusqu'à la rue Saint-Antoine. L'année suivante, l'Empereur semble inaugurer pour Paris cette poussée vers l'ouest qui se poursuivra à travers tout le siècle, et dont presque toutes les capitales européennes devaient aussi, chose curieuse, donner le spectacle : aux portes de la ville il jette les fondations de ce monument colossal qui va devenir le centre d'une ville nouvelle, l'Arc de Triomphe.

De 1815 à 1848, période d'attente : on se contente de mener à terme ceux des projets grandioses formés à l'époque précédente qui ont reçu un commencement d'exécution. On renonce aux plans ambitieux qui embrassaient toute l'économie urbaine, on se borne à des entreprises de quartier, quand on ne se repose pas sur l'initiative privée du soin d'ouvrir les rues neuves. Alors se multiplient ces voies bâtardes qu'on appelle des *cités* ; l'autorité municipale, quand elle intervient, regarde à l'économie : au lieu de percer les blocs de bâtisses trop compacts, elle y ménage

timidement des *passages* couverts; au lieu de ponts on lance des passerelles; on ne se presse point d'achever le magnifique alignement de la rue de Rivoli, considérée comme une avenue de luxe; on relie simplement les Halles au Marais par cette espèce de contre-avenue de service, d'ailleurs fort utile, qui porte le nom du préfet de l'époque, Rambuteau. Le développement inattendu des chemins de fer surprend cette génération de bourgeois dont le bon sens est un peu trop rassis : on n'imagine point que les *débarcadères* vont devenir les grandes portes de la capitale, et c'est comme à regret que l'on se décide à tracer les voies qui doivent y aboutir.

La République de 1848, inspirée de sentiments si hardis, eût certainement marqué un retour à la politique des vastes entreprises, ébauchée par son aînée : le temps lui manqua. Parmi les grandes œuvres nationales que l'heure était venue d'accomplir, l'Empire sut du moins réaliser celle-là. Le régime issu du coup d'État était tenu de donner à la métropole maîtrisée par la violence beaucoup d'éclat, pour lui faire oublier, si possible, sa liberté perdue. Ce titre même d'Empire, qui rappelait une époque non moins brillante par le débordement de la somptuosité publique que par l'héroïsme des victoires, constituait une promesse : les longs travaux de voirie seraient pour les entrepreneurs une source inépuisable de profits; ils apporteraient au commerce un surcroît d'activité et des facilités nouvelles; ils procureraient aux ouvriers abondance d'ouvrage et de salaires; c'était là un des plus habiles moyens, certes — et un des plus légitimes — d'apaiser la grande ville et d'éblouir la nation tout entière. Un autre intérêt encore commandait à ce gouvernement dictatorial de modifier la topographie des quartiers populaires du centre et de l'est : avec leur lacis de rues tortueuses et étroites, ils formaient autant de camps retranchés naturels qu'une insurrection pouvait en quelques heures hérisser de barricades et où il n'était point aisé aux troupes régulières de pénétrer. Donner aux casernes de plus larges issues, afin que les soldats de l'ordre puissent sans obstacle se répandre dans la cité; éventrer les quartiers des émeutes ou les prendre à revers par de larges boulevards que les charges de cavalerie parcourraient sans encombre et que les feux de l'artillerie enfi-

leraient au besoin de bout en bout : autant de précautions utiles pour déjouer les espérances des organisateurs de « journées ». Enfin le prince lui-même, qui avait beaucoup lu, beaucoup voyagé, qui possédait les qualités d'amateur les plus variées, témoignait d'un goût très vif pour l'édilité : la transformation de Paris allait être, en grande partie, son œuvre personnelle, et il ne tarda pas à découvrir l'homme qu'il fallait pour exécuter ses plans. La première vitrine de cette Exposition, organisée avec autant d'ingéniosité que de méthode, renferme précisément, entre autres portraits historiques, ceux des deux personnages qui ont tour à tour présidé aux destinées municipales sous Napoléon III : ils reflètent le contraste de deux générations. Le premier a l'air gauche, solennel et vain, la physionomie terne, d'un petit commerçant : c'est le préfet à la Louis-Philippe, Berger, que l'Empereur renverra dès 1853. Regardez l'autre, au contraire : le regard acéré, les lèvres fines et pincées, le masque énergique, tout révèle, en dépit d'une légère corpulence, l'homme d'action, le brasseur d'affaires : c'est le « vice-empereur » qui pendant dix-sept ans remaniera souverainement Paris, le baron Haussmann.

Notre promenade commence par les nouvelles gares. Quelques-unes offrent déjà l'aspect qu'elles ont conservé jusqu'à nous : la gare d'Austerlitz, par exemple, que la création récente de la ligne du quai d'Orsay a fait à moitié déserter ; la gare du Nord, complètement reconstruite dès 1863, et qui présentait dès lors l'aspect étrange d'une sorte de Temple d'Éleusis barbare ; la gare de l'Est, qui réalisa la première le type du grand hall vitré. Mais la gare Saint-Lazare, malgré ses agrandissements successifs, paraît encore bien mesquine ; il est vrai que la tranchée creusée tout auprès dans la colline *du Rocher* (la rue du Rocher) pour livrer passage à la rue de Rome évoque l'idée d'un travail de géants, et le pont de l'Europe étend déjà ses énormes bras de fer au-dessus des voies multipliées qui sortent en éventail du triple tunnel des Batignolles. La *Ceinture* excite la verve des caricaturistes du temps ; et tel esprit fertile, précurseur obscur du métropolitain, propose, dès 1861, la construction d'une ligne souterraine de la Villette aux Halles. Un autre demande que l'on réunisse par une voie ferrée continue les terminus des deux rives : que n'a-t-on écouté cet homme pratique ? Paris aurait,

comme la plupart des grandes villes des États-Unis, sa gare centrale, qui servirait pour le moins aux communications rapides entre les réseaux !

Allongée sur les deux rives de son fleuve à l'endroit où la présence de plusieurs îles en facilitait la traversée, Paris a toujours eu sa *Croisée*, formée par la rencontre de deux voies maîtresses : l'une parallèle au cours d'eau, et l'autre perpendiculaire, suivant l'axe des ponts. Mais ni la rue Saint-Denis, ni la rue Saint-Jacques, ni la suite des voies resserrées qui unissaient la rue Saint-Antoine à la rue Saint-Honoré, ne répondaient plus aux besoins de la circulation. Le prolongement de la rue de Rivoli, du Louvre à l'église Saint-Paul par la tour Saint-Jacques, donne enfin à la rive droite la grande artère qui lui manquait d'est en ouest; bientôt après, la ligne triomphale des boulevards de Sébastopol et de Saint-Michel, inaugurée au milieu d'un splendide déploiement de troupes, établit de même une communication facile entre le nord et le sud de la métropole.

Depuis le temps où Philippe-Auguste avait installé dans la plaine des Champeaux les Halles de Paris, on avait eu beau, à plusieurs reprises, en améliorer l'aménagement, elles ne présentaient qu'un groupement enchevêtré de bâtisses incommodes qui ressemblait plus à un champ de foire qu'au marché principal d'une grande ville. Ici s'entassaient les baraques du carré des Innocents, dont des tentes mobiles prolongeaient les auvents, tandis que des éventaires volants, campés sous d'énormes parapluies au milieu des passages, mettaient le comble à l'encombrement. Non loin, les pavillons bas du marché des Prouvaires, avec leurs toits concaves relevés aux angles, portaient un certain cachet de rusticité exotique : qu'ils étaient misérables au pied de l'imposante architecture de Saint-Eustache! Le carreau aux légumes s'étendait en plein air dans cette rue de la Ferronnerie, dont les embarras, deux siècles et demi auparavant, avaient permis à Ravaillac d'assaillir le carrosse royal ; et c'était, entre deux hautes rangées de maisons à cinq étages, l'étalage champêtre d'un marché de village. Transporter ailleurs — dans des régions mieux dotées en espaces libres, mais éloignées du quartier traditionnel et central — l'entrepôt quotidien des

denrées, il n'y fallait pas songer. On expropria donc des blocs entiers pour élever à leur place ces hautes charpentes de fer qui, si elles manquent d'élégance, ont du moins l'avantage d'abriter, tout en y laissant pénétrer l'air, les immenses garde-manger que réclamait l'appétit parisien.

L'Hôtel de Ville, déjà dégagé du côté du nord par la percée de la rue de Rivoli qui avait fait disparaître la rue de la Tixeranderie avec son archaïque hôtel des Coquilles, le fut bientôt aussi sur la face est lorsque l'on abattit, pour construire les deux casernes Napoléon et Lobau, les vieilles maisons qui garnissaient encore le flanc de la butte Saint-Gervais. Mais vis-à-vis de la façade ne débouchaient que des ruelles sordides, rue de la Tannerie, rue de la Vannerie, assez semblables à la rue de l'Hôtel-de-Ville qui subsiste encore : l'ouverture de l'avenue Victoria permit d'embrasser avec le recul désirable le gracieux étagement du pavillon médian; la perspective devait même être prolongée jusqu'à Saint-Germain-l'Auxerrois. Il fut du moins permis d'admirer le porche de la vieille église, en face de la colonnade de Perrault, lorsqu'on eut ouvert la rue du Louvre. Le pavillon de Flore, qui menaçait ruine, fut reconstruit avec plus de somptuosité, sinon plus d'élégance; le long de la rue de Rivoli, le vieux Louvre fut rattaché à l'aile nord des Tuileries par une longue ligne de riches édifices, et pour pénétrer dans la cour du Carrousel les anciens guichets du pont des Saint-Pères, aussi étroits que le sont encore actuellement ceux qui s'ouvrent en face de la rue de Rohan, firent place aux larges voûtes que nous connaissons. On ne se borne point à compléter, à isoler pour les faire valoir, les monuments du passé; on en élève un qui doit être le chef-d'œuvre du règne et qui donnera naissance à un carrefour caractéristique : c'est l'Opéra, dont la luxueuse façade se déploie sur le boulevard, et que trois voies spacieuses relient à la gare Saint-Lazare, à la Bourse, enfin au Louvre lui-même. Et voilà créé le quartier du Tout-Paris mondain.

Les larges boulevards appellent les grandes places, quand ils ne les forment pas naturellement par leur rencontre. Le percement du boulevard du Prince-Eugène (boulevard Voltaire), puis du boulevard Magenta, donna de l'air à l'ancienne place du Château-d'Eau, dont la modeste fontaine orne aujourd'hui les

abattoirs. Les nombreux théâtres populaires établis vers l'entrée du boulevard du Temple durent se transporter vers la porte Saint-Martin, et ce fut à travers le quartier un comique déménagement d'accessoires mélodramatiques. Du côté de la place de la Bastille le canal, frontière et défense éventuelle du turbulent faubourg Antoine, fut abaissé et recouvert par le boulevard Richard-Lenoir. Vers la périphérie, où les bâtiments sont moins serrés, où le réseau de voirie est resté très incomplet, ce sont de majestueuses « places rayonnantes » que tracent les ingénieurs. Au sommet de la colline encore verdoyante que couronnait l'Arc solitaire, l'*Étoile* des avenues ne comptait que cinq branches; elle en eut bientôt douze : une insignifiante route départementale devint l'avenue de l'Impératrice (avenue du Bois), et le chemin de ronde des Ternes, boueux routin entre des murs lépreux, l'avenue de Wagram. De la barrière du Trône (aujourd'hui place de la Nation), une autre « étoile », moins riche, de boulevards divergents permit au voyageur entré dans la ville par la porte de Vincennes de gagner directement, de part et d'autre du vieux Faubourg aux meubles, soit la place centrale du Château-d'Eau (place de la République), soit la gare Paris-Lyon.

Mais c'est vers l'ouest que le luxe grandissant de la capitale va se répandre : il envahit les Champs-Élysées. La construction du Palais de l'Industrie, élevé pour l'Exposition de 1855 et que celle de 1900 renversera, donne le signal de la prise de possession des « quinconces fangeux » par les entrepreneurs d'hôtels et de jardins. Un peu plus au nord, sur les confins des Batignolles industrielles et ouvrières, au prix de terrassements formidables, le boulevard Malesherbes, déjà projeté par Napoléon Ier, monte de la Madeleine à la porte d'Asnières. Une gravure nous rappelle la grande fête d'inauguration qui eut lieu en 1861 : en bas de montueux terrains vagues, Saint-Augustin n'est encore représentée que par de puissants échafauds que surmontent des aigles et des croix; plus haut, en bordure du parc Monceau, se groupent les résidences opulentes des parvenus de l'époque. Du côté de la Seine, à l'occasion de l'Exposition de 1867, et pour embellir la rive qui fait face au Champ de Mars, c'est une colline entière, la « montagne » de Chaillot, que l'on nivelle : on en adoucit les pentes vers le pont d'Iéna, et l'on éga-

lise le sommet en une esplanade où une autre Exposition, onze ans plus tard, dressera la rotonde et les tours du Trocadéro.

Mais, à force de se couvrir de pierres de taille, la ville ne risque-t-elle point d'étouffer, faute d'air et de verdure? Les arbres dont, à l'exemple de Rambuteau, on avait pris soin de garnir les nouvelles avenues, pouvaient-ils remplacer tant de délicieux jardins, tant d'ombrages centenaires que la fureur de bâtir avait détruits? Heureusement le prince Napoléon, durant son exil, avait pu apprécier quelle gaîté mettaient au cœur de Londres les riants bosquets et les fraîches pelouses de Regent's Park et de Hyde Park : il fut décidé que Paris aurait ses *squares*, en pleine cité, et que sur le pourtour, aux quatre points cardinaux, on lui donnerait aussi des parcs. Des anciennes carrières des Buttes-Chaumont, basses-fosses désertes où se rendaient seulement les tristes caravanes des chevaux d'équarrissage, et sur lesquelles planait le funèbre souvenir des gibets de Montfaucon, on fit un pittoresque coin de Suisse en miniature. Le Bois de Boulogne, où l'on chassait encore au commencement du siècle, fut aménagé pour les promenades, et le puits artésien de Passy procura le moyen de faire serpenter entre les rives de gazon, les corbeilles de fleurs et les bouquets d'arbres d'essences variées, de jolies nappes d'eau. A l'extrémité opposée de la ville, le Bois de Vincennes reçut aussi ses lacs, qu'alimenta l'eau de la Marne, et tandis que les allées de l'autre devenaient le rendez-vous ordinaire des élégances à la mode, celui-ci servit aux déjeuners sur l'herbe et aux courses à dos d'âne des parties de campagne populaires ou bourgeoises.

Négligeait-on cependant l'antique artère fluviale qui jadis avait nourri la ville et qui servait encore si fidèlement sa prospérité? Non, la Seine aussi recevait une toilette moderne. Comme par enchantement disparaissent l'énorme pompe Notre-Dame qui se dressait sur de grossiers pilotis en plein courant, les minuscules échoppes qui déshonoraient le quai de l'Institut, et les dernières boutiques semi-circulaires que supportaient encore les piles du Pont-Neuf. On enserre très juste la paisible rivière entre des quais de pierre bien droits, où l'on ne songe plus à aménager, comme dans les anciens, des demi-voûtes souterraines pour donner passage au trop-plein de ses eaux. A

la place des ponts suspendus qui donnaient au fleuve métropolitain un air de province, ou des vieux ponts de pierre aux arches multiples, au dos d'âne accentué comme des passerelles japonaises, de grands arcs surbaissés l'enjambent d'un seul élan; et des bateaux-mouches à hélice, petits d'ailleurs et sommairement équipés, remplacent les vieux vapeurs à roues. — Mais c'en est fait de l'activité commerciale qui animait encore le berceau de la ville : la *Cité* va mourir! La section Nord-Sud de la nouvelle Croisée la traverse de part en part; sur l'emplacement des bâtisses séculaires s'élèvent le nouveau Palais de Justice et le Tribunal de Commerce; la réédification de l'Hôtel-Dieu et la construction de la Préfecture de police amènent le dégagement de Notre-Dame : l'îlot de Lutèce n'est bientôt plus, au centre de la ville fiévreuse et bruyante, qu'un groupe majestueux de monuments officiels ou historiques qui le soir sont déserts!

La rive gauche n'échappe pas aux démolisseurs. Ils y trouvent ample besogne : que de rues borgnes — s'élargissant par endroits en rentrants pleins d'ombre pour s'étrangler quelques pas plus loin entre des saillants non moins menaçants, sans trottoirs, parcourues au beau milieu par un infâme ruisseau serpentant entre les pavés déchaussés, vaguement éclairées par des réverbères à potence — grimpaient en tournant sur les pentes de la montagne Sainte-Geneviève! C'était l'asile des fripiers, des brocanteurs, des marchands de bric-à-brac dont les devantures étaient tapissées jusqu'à hauteur du premier étage de défroques déteintes, de tableaux noircis, de quincailleries hétéroclites, jusqu'à des baignoires percées! C'était aussi le quartier des appellations vieillotes et imagées et des logis obscurs qui avaient abrité plusieurs de nos grands hommes. Témoin cette inscription au bas d'une gravure : « La rue Rollin, appelée ci-devant rue Neuve-Saint-Étienne-du-Mont, rue du Moulin-à-Vent, rue du Puits-de-Fer, rue des Morfondus et rue du Clos-Tiron, qui a vu mourir Pascal et qu'ont habitée Descartes et Bernardin de Saint-Pierre, a été éventrée comme ci-dessus en 1868 pour le percement de la rue Monge ». Ce fut en effet le nom de l'illustre géomètre que l'on donna à la voie transversale qui allait désormais unir la place Maubert aux Gobelins et conduire,

en contournant la Montagne au sud-est, jusque vers la barrière d'Italie, tandis que l'ouverture de la rue des Écoles et le prolongement du boulevard Saint-Germain de Cluny à la Halle aux Vins assuraient, comme sur l'autre rive, les communications longitudinales.

Non content de se desserrer au centre et de remplir vers la périphérie les derniers espaces vides compris dans les limites de son mur d'octroi, Paris les dépassait, et en très peu de temps l'intervalle qui séparait les barrières traditionnelles des fortifications récentes s'était peuplé de faubourgs nouveaux. En 1860 on les annexa, et la cité du Louvre et de l'Opéra se trouva quelque temps contenir dans son enceinte des carrières et des moulins à vent. « Montmartre, écrit le rédacteur d'un journal amusant, sera le quartier le plus peuplé de Paris, à cause de la facilité qu'auront les femmes d'y jeter leur bonnet. » — « Dire que nous v'là Parisiens ! » s'écrient d'un air moitié content, moitié contrit, deux *annexés* de caricature, un paysan portant sabots et bonnet de coton et une grosse commère en marmotte. Un autre dessin nous montre la bonne grande cité débarbouillant, et même douchant des pieds à la tête, quelques-uns de ses enfants d'adoption qui en ont fort besoin, La Villette, Belleville ! Il fallut porter le nombre des arrondissements de 12 à 20 ; suivant un premier projet de division, le n° 13 devait comprendre le quartier de Passy : à cette nouvelle, la pudeur de M. Prudhomme, qui y logeait, s'effarouche ; un fantaisiste du crayon nous le montre précipitant son départ pour ne pas résider un seul jour sous l'égide de ce chiffre que la plaisanterie populaire avait consacré aux épousailles qui se passent de mairie ! — Paris s'étend non seulement en surface, mais en profondeur ; il s'élèverait également vers le ciel à l'instar d'une ville américaine, si les règlements ne limitaient la hauteur des maisons. Pour gagner des étages les architectes en sont réduits, après avoir abaissé les plafonds, à tirer parti des sous-sols, tandis que sous le macadam des voies nouvelles court une canalisation compliquée d'égouts, de tuyaux de gaz, de conduites amenant aux réservoirs les eaux pures captées aux sources de la Dhuis ou de la Vanne.

Comment apprécier maintenant, dans son ensemble, cette

entreprise colossale de transformation? Le résultat de tant d'efforts persévérants accomplis pour faciliter la circulation ne fut sans doute point aussi décisif qu'on pourrait le croire. Le trafic grandit plus vite encore que les débouchés qu'on lui ouvrait. Ce n'est pas assez d'établir des *refuges* au milieu des avenues les plus passantes; dès 1857 quelqu'un parle d'établir une passerelle au-dessus du boulevard Montmartre, et cinq ans plus tard une autre solution, moins défavorable à l'esthétique, est proposée : il s'agirait d'ouvrir, aux endroits les plus encombrés, des passages en tunnel. Remarquons cependant que nous avons pu attendre un demi-siècle avant d'être contraints d'appliquer ce remède; et dans l'intervalle le cyclisme, puis l'automobilisme sont nés! Il est vrai que nous avons construit le Métropolitain, qui a quelque peu diminué l'engorgement de la circulation superficielle : mais les lignes médianes de ce réseau souterrain auraient-elles pu se constituer si le second Empire n'eût auparavant remanié l'économie entière de la cité? Au point de vue technique, l'œuvre que dirigea le baron Haussmann fut donc bonne, et exécutée de main de maître.

Cet ambitieux mais nécessaire programme ne se réalisa point toutefois sans causer à ceux-là mêmes qui devaient bientôt en recueillir le bénéfice quelques désagréments. Les révolutions de la voirie, comme les autres, dérangent les habitudes : les Parisiens d'alors ne supportèrent pas cette épreuve avec beaucoup plus de patience que ceux d'aujourd'hui. En 1868, la Seine ayant gelé, un dessinateur nous montre les piétons escaladant avec agilité les banquises de glaçons amoncelés : « Pas malin de traverser la Seine quand on a habité Paris pendant dix ans! » Daumier nous fait rire de l'ahurissement d'un ménage de bons bourgeois qui, sur le coup de six heures du soir, se trouvent enveloppés par le flot tumultueux des terrassiers et des maçons débouchant avec leurs pics et leurs pioches des innombrables chantiers : « Je ne crois pas, dit l'homme, qu'à Limoges même on rencontre autant de Limousins! » Un humoriste grincheux se demande si c'est pour permettre aux crinolines de passer que l'on élargit démesurément les rues. Un reproche plus sérieux que l'on peut adresser aux intrépides démolisseurs du vieux Paris, c'est de n'avoir pas toujours respecté comme elles le méri-

taient certaines reliques du passé : s'ils n'ont point commis la faute, qui eût été impardonnable, de renverser les tours féodales de la Conciergerie, qui donnent à la façade du Palais riverain du grand bras de la Seine un si sévère et si noble caractère, il est fâcheux sans doute qu'ils n'aient point conservé, du côté opposé, les arcatures Moyen âge et les élégantes fenêtres Renaissance de la cour Martin, comme un autre souvenir de l'ancienne résidence de nos rois. Les embellissements dont on dota Paris ne portent pas tous non plus la marque d'un goût irréprochable : le dôme juché on ne sait trop comment sur la terrasse du Tribunal de Commerce pour prolonger au delà du fleuve la perspective du boulevard Sébastopol, n'est pas une trouvaille très heureuse. Quelle idée aussi, de vouloir faire de la mairie du 1er arrondissement le pendant de l'église Saint-Germain-l'Auxerrois, et, pour mieux accuser la symétrie des deux édifices, d'ériger au milieu un beffroi gothique! Les contemporains n'eurent pas tout à fait tort de baptiser irrévérencieusement cet ensemble bizarre, l'*huilier*.

Mais surtout comment oublier les profits énormes réalisés par les entrepreneurs, le scandale des expropriations de complaisance, tant de gaspillages que Jules Ferry a flétris d'un double et cinglant jeu de mots : les *Comptes fantastiques d'Haussmann*. Les emprunts multipliés que la ville dut contracter n'eurent pas seulement l'inconvénient d'obérer ses finances, ils contribuèrent à répandre dans le public une fureur de spéculation qui gagna jusqu'aux femmes. On vit les boursicotières assiéger de longues heures durant les grilles du temple des Valeurs pour donner à travers les barreaux des ordres à leurs courtiers. Et puis, comme s'exprime la devise d'un dessin humoristique, « où allait coucher le petit monde »? Chassés de leurs vieux logements du centre, très malsains il est vrai, que de riches maisons de rapport, de grands hôtels ou de grands magasins vont remplacer, les pauvres gens n'ont de ressource que de gagner les quartiers extérieurs : mais la hausse rapide des loyers les y atteint, et jusque dans l'ancienne banlieue l'octroi les poursuit. Certes, si tel maraîcher propriétaire d'un terrain dans la zone annexée put se réjouir bientôt presque à l'égal du bourgeois possédant une maison bien placée dans le Marais, les journaliers ses voisins avaient quelque

raison de lever les bras au ciel en voyant la ville insatiable s'approcher pour les envelopper dans le cercle élargi de sa « crinoline fiscale » !

Enfin, on pouvait craindre qu'à force d'être assainie et embellie, l'antique cité finît par n'être plus qu'une agglomération immense, confortable, somptueuse, mais désespérément banale et mortellement ennuyeuse : un satirique du temps, romantique attardé, qui regrette les pittoresques taudis, la voit déjà « changée en un faux New-York froid et raide, vraie vallée de misère et de moellons, sans un accident, sans un coin qui repose les yeux,... séjour du spleen, frère de l'alignement! » L'événement jusqu'ici n'a point justifié ces alarmes ; Paris transformé est toujours Paris, et la ville unique exerce plus que jamais sur les peuples un charme souverain. Mais précisément, cette universelle attraction ne risque-t-elle point de mettre en péril la personnalité morale de la trop aimable cité? Quand les premières grandes lignes de chemins de fer furent ouvertes, on se plaignit aussitôt de voir la capitale envahie par les étrangers; dès 1860 une gravure nous représente le « parvis » de la gare du Nord rempli de gens maigres et osseux portant des pantalons à carreaux et des plaids écossais; un autre artiste imagine un dialogue entre Charles VI, le héros d'un opéra du temps, et l'architecte du futur Opéra : « Jamais, s'écrie ce roi patriote, je ne consentirai à chanter auprès d'un hôtel (le Grand-Hôtel) qui sera nécessairement rempli d'Anglais! » — Adieu frayeurs, scrupules d'antan! Prenons garde, toutefois, que Paris ne devienne plus cosmopolite qu'il ne convient, et souhaitons, comme M. Marcel Poëte, que la plus belle ville du monde reste en même temps la plus française de France!

Georges Weulersse.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Réforme de la nomenclature grammaticale. — Le ministre de l'Instruction publique, frappé des inconvénients que présente, pour de jeunes élèves, la nomenclature grammaticale actuellement en usage dans l'enseignement public, a, par un arrêté du 25 juillet 1910 pris en Conseil supérieur de l'Instruction publique, fixé et limité les notions et les termes techniques dont la connaissance pourra être exigée dans les examens (examens jusqu'au brevet supérieur inclusivement en ce qui concerne l'enseignement primaire, jusqu'au baccalauréat ou au diplôme de fin d'études inclusivement en ce qui concerne l'enseignement secondaire).

Aux termes dudit arrêté la nomenclature grammaticale exigible ne pourra pas dépasser les indications contenues dans le tableau ci-après.

Nomenclature grammaticale.

Première partie. — Les formes.

Le Nom.

Division des noms : Noms propres; noms communs (simples et composés).

Nombres des noms : singulier; pluriel.

Genres des noms : masculin; féminin.

L'Article.

Division des articles : 1° article défini; 2° article indéfini; 3° article partitif.

Le Pronom.

Division des pronoms : 1° personnels et réfléchis; 2° possessifs; 3° démonstratifs; 4° relatifs; 5° interrogatifs; 6° indéfinis.

Personnes et nombres des pronoms : singulier; pluriel.

Genres des pronoms : masculin; féminin; neutre.

Cas des pronoms : cas sujet; cas complément.

N. B. — On entend par *cas* les formes que prennent certains pronoms selon qu'ils sont sujet ou complément.

L'Adjectif.

Nombres : singulier; pluriel.

Genres : masculin; féminin.

Division des adjectifs : 1° adjectifs qualificatifs (simples et composés) : comparatif d'égalité, comparatif de supériorité, comparatif d'infériorité, superlatif relatif, superlatif absolu. — 2° adjectifs numéraux : ordinaux, cardinaux; 3° adjectifs possessifs; 4° adjectifs, démonstratifs; 5° adjectifs interrogatifs; 6° adjectifs indéfinis.

Le Verbe.

Verbes et locutions verbales.

Nombres et personnes.

Éléments du verbe : 1° radical; 2° terminaison.

Verbes auxiliaires : avoir, être, etc.

Formes du verbe : 1° active; 2° passive; 3° pronominale.

Modes du verbe : modes personnels : 1° indicatif; 2° conditionnel; 3° impératif; 4° subjonctif; — modes impersonnels : infinitif, participe.

Temps du verbe : le présent; le passé : l'imparfait, le passé simple, le passé composé, le passé antérieur, le plus-que-parfait; le futur : futur simple, futur antérieur.

Verbes impersonnels.

La conjugaison. — Les verbes de forme active sont rangés en trois groupes :

1° Verbes du type *aimer* : Présent en *e*.

2° Verbes du type *finir* : Présent en *is*; participe en *issant*.

3° Tous les autres verbes.

Mots invariables.

1° Adverbes et locutions adverbiales;

2° Prépositions et locutions prépositives;

3° Conjonctions et locutions conjonctives : conjonctions de coordination; conjonctions de subordination.

4° Interjections.

DEUXIÈME PARTIE. — LA SYNTAXE.

La Proposition.

Termes de la proposition : Sujet; verbe; attribut; complément.

Emplois du nom : Sujet; apposition; attribut; complément.

Emplois de l'adjectif : épithète; attribut.

Les Compléments.

Presque tous les mots peuvent avoir des compléments. Il y a :

1° Des compléments du nom;

2° Des compléments de l'adjectif;

3° Des compléments du verbe : compléments direct et indirect.

Division des propositions.

1° Propositions indépendantes;

2° Propositions principales;

3° Propositions subordonnées.

N. B. — Les propositions principales ou subordonnées peuvent être coordonnées.

Les propositions peuvent avoir des fonctions analogues aux fonctions des noms. Elles peuvent être : proposition sujet; proposition apposition; proposition attribut; proposition complément.

En transmettant le texte de cette nomenclature aux autorités académiques, le ministre de l'Instruction publique a fait observer qu'elle n'est pas une nomenclature totale, encore moins un recueil complet à l'usage de tous les ordres d'enseignement, et qu'elle n'engage aucun système pédagogique ou philosophique, aucune méthode d'enseignement. Et, pour bien marquer la portée de la réforme accomplie, il a rappelé les termes dans lesquels le rapporteur du projet au Conseil supérieur de l'Instruction publique, M. Toutée, en a précisé les caractères :

« ... Nous nous sommes attachés à ne pas employer de termes nouveaux et à choisir, pour désigner un fait ou un groupe de faits, un seul terme, à l'exclusion des autres termes similaires.

« De plus, nous nous sommes tenus à la seule grammaire française, estimant qu'en l'état actuel de la science internationale, les besoins des autres langues ne sont pas exactement les mêmes et qu'il appartient aux professeurs de latin, de grec, d'allemand, d'anglais, etc., d'ajouter au moment opportun ce qui leur paraît nécessaire.

« D'ailleurs, les mots que nous conservons ne se recommandent ni par leur signification propre, ni par leur valeur historique; tout le monde sait que le vocabulaire grammatical laisse beaucoup à désirer; la plupart des termes employés ont un sens très vague : article, pronom, adverbe; quelques-uns n'en ont point du tout : imparfait, plus-que-parfait, subjonctif. Mais ils servent depuis longtemps; ils sont appuyés sur des habitudes, des traditions, et on ne peut pas, pour le moment, les remplacer par d'autres. Tels quels, ils suffisent pour l'enseignement élémentaire de la grammaire.

« Les professeurs ne seront pas obligés de se servir de tous les mots de cette nomenclature. Dans l'enseignement primaire, notamment, et pour les élèves qui n'ont pas à étudier d'autre langue que le français, il conviendra de réduire autant que possible le vocabulaire technique. Les formes grammaticales doivent s'apprendre par des exercices pratiques appropriés et la syntaxe par l'observation méthodique des textes.

« Dans les classes supérieures, si le maître, désireux de mieux expliquer un texte et de rendre compte d'une nuance délicate dans l'expression de la pensée, est obligé d'employer des mots qui ne figurent pas dans la nomenclature, il choisira dans la langue courante des termes à la fois exacts et corrects. Certains mots ne doivent pas être considérés comme des mots techniques. Ils appartiennent en réalité à la langue générale, et personne ne les discute. C'est ce qui explique l'absence, dans notre nomenclature, des mots : voyelles, consonnes, diphtongues, élision, contraction, accents, apostrophe, préfixes, suffixes, etc.

... « Le mot pronom conservé ne signifie pas que ce mot doive être donné comme remplaçant partout un nom : ce n'est qu'un signe de convention consacré par l'usage, à la fois simple et commode. Et ainsi du reste. Les professeurs restent libres de présenter les faits grammaticaux et de les expliquer à leur manière. La seule chose que nous leur demandons, c'est de désigner, en toute circonstance, le même fait par le même mot, comme l'on procède dans les autres matières d'enseignement.

« Sans doute, le rejet de certains vocables, tels que verbe *substantif* ou verbe *attributif*, restreint un peu la liberté du professeur. Mais nous avons supprimé ces vocables avec intention, pour marquer les limites dans lesquelles il convient de tenir l'enseignement grammatical. Le professeur n'a pas à essayer d'accorder les faits du langage avec les conceptions de la logique. On ne doit analyser et décomposer que dans la mesure nécessaire à l'intelligence d'une phrase ; le verbe prétendu attributif est, au regard de la grammaire, un mot simple : qu'il reste donc simple. On n'a pas non plus besoin d'établir, pour les propositions, une sorte de prototype sur lequel toutes seraient modelées uniformément : si une proposition ne contient que deux termes, comme : *vous écrivez*, ou même qu'un seul, comme : *venez*, il faut s'en contenter et renoncer aux sous-entendus qui donnent des constructions aussi disgracieuses que peu françaises.

« Pas davantage la grammaire élémentaire ne doit avoir la prétention de tout étiqueter, de tout cataloguer, de tout définir dans les faits du langage. Que dirait-on d'un professeur de sciences qui prétendrait imposer à ses élèves la liste de toutes les variétés de plantes, de minéraux ou d'animaux ? Dans son infinie complexité, le langage présentera toujours des formes qui déborderont les définitions, qui échapperont aux classifications les plus étendues.

« Il faut également se défaire du préjugé de l'analyse intégrale. L'important est que les jeunes enfants puissent avoir un aperçu général de la structure des phrases et qu'ils tirent profit de l'étude des textes pour s'habituer à parler et à écrire correctement eux-mêmes. Que l'on renonce donc à ces tableaux d'analyse logique où sont mis sur un même plan tous les mots, toutes les propositions. Que l'on exerce plutôt les enfants à faire, le plus souvent oralement,

soit l'analyse de la forme, soit l'analyse de la fonction de certains mots ou groupes de mots, soit l'analyse de la nature et de la fonction des propositions.

« La Commission eût vivement désiré trouver une classification qui distinguât partout la *forme* et le *sens*. Mais il a fallu y renoncer, en raison du jeune âge des enfants pour qui est faite cette nomenclature. Lorsqu'ils se trouveront en présence d'élèves plus âgés, les maîtres pourront faire cette distinction, s'ils la jugent utile.

« D'autre part, quand l'analyse servira à l'intelligence d'un texte, rien n'empêchera le professeur d'expliquer qu'il y a un complément direct ou indirect indiquant l'*objet* de l'action et des compléments de *circonstance* qui marquent le lieu, le temps, la manière, etc.

« De parti pris, la Commission n'a pas donné de définitions. Presque toutes celles que les grammairiens ont proposées sont ou inexactes ou trop difficiles pour les petites classes, c'est-à-dire plus nuisibles qu'utiles à un enseignement rationnel.

« L'enfant peut arriver, par intuitition, à comprendre les premiers termes de la grammaire. L'observation bien conduite lui fera distinguer, dans un texte, les noms, les pronoms et les verbes, sans qu'il soit absolument nécessaire de les définir. »

❦

EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES ENFANTS ARRIÉRÉS. — La première session de l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés institué par la loi du 15 avril 1909 s'est ouverte le 1er octobre.

L'examen ne comprend, on le sait, qu'une seule épreuve écrite, portant « sur des notions de physiologie, d'hygiène scolaire, de psychologie et de pédagogie des arriérés ». Le sujet proposé cette année aux candidats a été le suivant : *Importance du travail manuel dans l'éducation des arriérés*.

❦

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES DANS LES ÉCOLES NORMALES. SUJETS DE COMPOSITIONS DONNÉS A LA SESSION D'EXAMEN DE 1910 (aspirants et aspirantes [1]).

Version allemande. — Die Elbe und der Rhein. — Der Rhein in seiner Fülle ist Heiterkeit in Wirbel, Tanz und Sprung; die Elbe in ihrer Fülle ist Seligkeit in der Ruhe. Am Rhein klingt Gesang und Gläserklang; an der Elbe dreht eine Windmühle ihre Flügel ohne Laut, und der Strom trägt wiegende Nachen und lastende Schiffsriesen mit demselben grossen Schweigen. In den Rhein schauen Felsen hinab und verfallene Burgen aus versunkenen Zeiten — an der Elbe rauschen leise die weiten Gärten königlicher Kaufherren, die geruhig lächelten, wenn man sie drinnen im Lande Krämer schalt,

1. L'usage du dictionnaire n'est pas autorisé.

deren Musse so gross war wie ihre Geschäfte und deren Parks vor ungezählten Schloss- und Fürstengärten eines voraus haben : schwere, breitbeschwingte Poesie. Und fährst du die Windungen des Rheines hinab, so öffnen und schliessen sich die Bilder in neckischem Wechsel — die Elbe ist weiter und breiter als ein Auge sehen kann, und gegen ihren Ausgang verschwistern sich am Abend Himmel, Land und Strom in *einem* Glanz. Und die Elbe atmet. Lautlos hebt und senkt sich ihre breite Brust, und senkt sie sich, so steigen schweigende Inseln daraus hervor, silberne und grüne Inseln, Inseln der keuschen Seligkeit, auf denen weder Menschen noch Tiere wohnen können und deren silbernes Gras die Sonne vergoldet, und hebt sich die Brust, so versinken sie lautlos, wie sie erschienen. — (Otto Ernst. — *Aus « Asmus Sempers Jugendland ».*)

Version anglaise. — The béguines of ghent. — A very kind, sweet-voiced, smiling nun (I wonder do they always choose the most agreeable and best-humoured sister of the house to show it to strangers?) came tripping down the steps and across the flags of the little garden court. and welcomed us with much courtesy into the neat little old-fashioned, red-bricked, gable-ended, shining-windowed convent of the Angels. First, she showed us a white-washed parlour, decorated with a grim picture or two and some crucifixes and other religious emblems, where, upon stiff old chairs, the sisters sit and work. Three or four of them were still there, pattering over their laces and bobbins; but the chief part of the sisterhood were engaged in an apartment hard by, from which issued a certain odour which I must say resembled onions : it was, in fact, the kitchen of the establishment.

Every Beguine cooks her own little dinner in her own little saucepan; and there were half a score of them, sure enough, busy over their pots and crockery, cooking a repast which, when ready, was carried off to a neighbouring room, the refectory, where, at a ledge-table which is drawn out from under her own particular cupboard, each nun sits down and eats her meal in silence. More religious emblems ornamented the carved cupboard doors, and within, everything was as neat as neat could be, shining pewter ewers and glasses, snug baskets of eggs, and pats of butter, and little bowls with about a farthing's worth of green tea in them — for some great day of fête, doubtless. The old ladies sat round as we examined these things, each eating soberly at her ledge, and never looking round. There was a bell ringing in the chapel hard by. « Hark! » said our guide, « that is one of the sisters dying. Will you come up and see the cells? » — (Thackeray.)

Version italienne. — Che'l Segneri non sia giammai entrato nel gusto della nostra lingua, niuno insino ad ora ha ardito di asserir così ampiamente fuorché il Bandera. Egli stima, siccome cred 'io, che 'l gusto della nostra lingua consista soltanto in un ben tornito periodo che per tortuose vie si ravvolga in sé stesso a guisa d'un laberinto o in un *zibaldoncello* di *rancide* voci e di affettate

maniere di dire, le quali poi si gettino senzo risparmio in ogni capitolo d'un' opera scritta o in ogni pagina d'un' orazione, siccome voi comprenderete in appresso lui medesimo aver fatto. Cotale abuso non troverem noi nelle opere tutte del Padre Segneri, il quale in ogni luogo ha quasi sempre fatt'uso di buone voci, e frasi ha adoperate e costruzioni sempre mai naturali e proprie della toscana lingua. Si possono forse mostrar negli scritti di lui vocaboli o modi di dire vieti e muffati o vili e barbari e per niente accettati dall' uso? No certamente : dunque convien credere che 'l Padre Segneri entrasse al pari d'ogni altro nel gusto della nostra lingua, dappoiché egli seppe scriver colle voci e colle frasi di quella. Che s' egli di troppo sublime stile alle occasioni non si servì e quelle arti trascurò che conciliarlo potevano alle prediche sue, di ciò debbe egli esser ripreso dal retore, a cui s'appartiene il giudicar dello stile che è comune ad ogni linguaggio : dal grammatico non già, che i confini non deve varcar della propria favella, se già non s' hanno a confondere insieme due così disparate cose. Laonde altri potrebbe dir bensì a un bisogno che il P. Segneri con mala rettorica scrisse, ma non già con cattivo linguaggio, per quella guisa medesima he niuno negar potrebbe che Giov. Villani, verbigrazia, scritto abbia pulitamente nella toscana lingua, e per conseguenza conosciutone il gusto, comecché egli poi seguito non abbia lo stile istorico, siccome il Guicciardini.

Version espagnole.

No arrojará cobarde el limpio acero
Mientras oiga el clarín de la pelea,
Soldado que su honor conserve entero;

Ni del piloto el ánimo flaquea
Porque rayos alumbren su camino
Y el golfo immenso alborotarse vea

¡ Siempre luchar!... del hombre es el destino;
Y al que impávido lucha, con fé ardiente,
Le da la gloria su laurel divino.

Por sosiego suspira eternamente;
Pero ¿dónde se oculta, dónde mana
De esta sed inmortal la ansiada fuente?...

En el profundo valle, que se afana
Cuando del año la estación florida
Lo viste de verdura y luz temprana,

En las cumbres salvajes donde anida
El águila que pone junto al cielo
Su mansión de huracanes combatida,

El límite no encuentra de su anhelo;
Ni porque esclava suya haga la suerte,
Trás íntima inquietud y estéril duelo.

Aquel sólo el varón dichoso y fuerte
Será, que viva en paz con su conciencia
Hasta el sueño apacible de la muerte.

¿Qué sirve el esplendor, qué la opulencia,
La oscuridad, ni holgada medianía,
Si á sufrir el destino nos sentencia?

Choza del campesino, humilde y fría,
Alcázar de los reyes, corpulento,
Cuya altitud al monte desafía,

Bien sé yo que, invisible como el viento,
Huésped que el alma hiela, se ha sentado
De vuestro hogar al pié el remordimiento.

(*Ventura Ruiz* Aguilera.)

Thème commun. — Scène champêtre. — Un soir la fenaison se prolongea fort tard dans la soirée. On enlevait le dernier charroi d'un pré. Il faisait clair de lune, et on voulait en finir, parce que l'orage s'annonçait pour la nuit. Quelque diligence qu'on fît, le ciel se voila, et la foudre commençait à gronder lorsque nous reprîmes le chemin de la ferme. Nous étions au bord de la rivière, à un quart de lieue de chez nous. Le charroi, chargé précipitamment, était mal équilibré. Deux ou trois fois en chemin il s'écroula, et il fallut le rétablir. Nous avions de jeunes bœufs de traits que le tonnerre effrayait, et qui ne marchaient qu'à grand renfort d'aiguillon, et en soufflant d'épouvante comme des chevaux ombrageux. La bande des glaneurs et des glaneuses de foin nous avait attendus pour aider au chargement et pour soutenir de leurs râteaux l'édifice chancelant, que chaque ornière compromettait. Deschartres, armé de l'aiguillon, dont il se servait mal, pestait, suait, jurait! les métayers et leurs ouvriers se lamentaient avec exagération, comme s'il se fût agi de la retraite de Russie. La foudre roulait avec un fracas épouvantable, et le vent soufflait avec furie. On ne voyait plus à se conduire qu'à la lueur des éclairs, et le chemin était très difficile. Les enfants avaient peur et pleuraient. Une de mes petites camarades était si démoralisée qu'elle ne voulait plus porter sa petite récolte, et l'aurait laissée au milieu du chemin si je ne m'en fusse chargée. Encore fallait-il la tirer elle-même par la main, car elle avait mit son tablier sur sa tête pour ne pas voir le « feu du ciel », et elle se jetait dans tous les trous. Il était fort tard quand nous arrivâmes enfin par un vrai déluge. — (George Sand.)

Composition en langue étrangère. — « Jamais je n'ai mieux senti à quel point j'étais Français que pendant un séjour à l'étranger ». —

Commentez cette parole au moyen de faits et d'observations tirés de votre expérience personnelle.

Rédaction en français. — On a dit qu'une lecture rapide ressemble à un voyage en chemin de fer. — Montrez la justesse de cette comparaison et dites comment vous comprenez une lecture profitable, particulièrement en langue étrangère. En concluez-vous qu'il faille proscrire absolument la lecture rapide?

A de petits paysans. — Nous extrayons les passages suivants d'un discours prononcé par M. André Rumeau, inspecteur primaire d'Oléron, à la distribution des prix des écoles primaires publiques de Géronce (Basses-Pyrénées).

« ... Mes enfants, je voulais vous dire ceci. Il ne faut pas seulement cultiver son esprit, il faut l'orner; il ne faut pas seulement enrichir son âme, il faut l'affiner. La vie joyeuse c'est d'abord la vie honnête et c'est aussi la vie belle.

« Il y a bien des façons d'embellir son âme et sa vie, mais je ne vous parlerai que de la plus commode, qui est peut-être la meilleure. On lit dans les contes anciens que des fées bienfaisantes apparaissaient parfois aux plus malheureux des hommes et se plaisaient, d'un appel de leur baguette magique, à les transfigurer, effaçant les rides des aïeux, couvrant de pierreries la vêture des pauvres, transmuant le chaume des cabanes en marbres étincelants. Qui de vous, mes enfants, n'a rêvé de rencontrer à l'orée du bois ou sur un sentier de la plaine, la bonne fée compatissante? Est-elle morte, comme disent de méchantes langues? — Moi je crois qu'elle n'est que cachée. Et tenez, j'ai entendu un soir la chanson qu'elle chante lorsqu'elle veut nous appeler à elle, et j'ai gardé dans l'oreille la caresse de sa voix. J'ai marché par mégarde sur sa belle robe de verdure, et elle m'a convié à détacher les fleurs qui l'ornaient. Mes enfants, la bonne fée n'est pas morte. Seulement, parce qu'elle est devenue plus sage, elle ne veut pas nous affranchir du travail en nous donnant de l'or. Ses présents sont moins offensants et il suffit, pour s'en rendre digne, d'ouvrir les yeux et de tendre l'âme. J'aurais dû vous dire plus tôt qu'il s'agit de la campagne que vous habitez, de la nature puissante et aimable au milieu de laquelle vous êtes appelés à vivre.

« Oh! je sais que vous l'aimez déjà. Elle est la terre qui vous nourrit, que vous travaillerez demain pour lui faire produire à votre tour les richesses dont elle est pleine. Mais il faut l'aimer autrement, d'un amour plus désintéressé et plus large. Il faut aimer les prés parce qu'ils sont verts, les moissons parce qu'elles sont d'or, et le gave, votre gave agile et preste qui court dans la campagne comme un grand lézard d'émeraude.

« Petits écoliers qui m'écoutez, quand votre peau vermeille sera

passée au hâle des champs, quand vous mènerez la rude vie de pâtre ou de laboureur, sobre de plaisirs, frugale de distractions, vous trouverez là, dans le spectacle intelligent et amoureux de la nature, une source toujours nouvelle des joies fortes et délicates. Sur la scène vaste de la terre, sur la toile idéale du ciel, se jouera pour vous le drame éternel des saisons, l'incomparable féerie des jours.

« Oh! la jolie chose, et émouvante, et vivifiante, qu'un lever de soleil sur vos montagnes. Regardez : elles dorment là-bas, farouches et bleues, accroupies en ligne au seuil mystérieux des vallées. Mais le grand magicien émerge de l'Orient; de ses mille pinceaux d'or il les caresse, il les colore, il les anime. Elles rient maintenant, avec leurs épaules toutes blanches et l'adorable chevelure de leurs arbres. Et derrière elles d'autres passent leurs têtes curieuses; et plus loin, dans des profondeurs indécises, on voit surgir par moments la ligne idéale, la ligne bleue des Pyrénées inconnues, courant au-dessus de l'horizon comme une félure de l'azur. Alors tout est lumière, tout est joie : la rosée étincelle sur les prés, le gave gronde, les oiseaux diligents se hâtent. Comme il est bon, avant d'aller soi-même à sa besogne, d'aspirer jusqu'à l'âme la fraîcheur exquise de l'air, de se retremper un moment, de se lustrer dans ce spectacle d'éternelle jeunesse, de confiance et de labeur.

« Je voudrais que vous fussiez sensibles aussi au charme harmonieux des crépuscules et qu'à vous en pénétrer vous sachiez perdre — ou plutôt gagner — tous les jours quelques instants. Vous êtes assis sur le seuil de votre porte ou arrêté au bord d'un sillon. Levez les yeux : les hirondelles, lasses d'avoir tricoté l'azur, regagnent leurs nids. Le soleil s'enfonce là-bas dans la pourpre glorieuse du couchant. Puis le ciel se décolore, les formes s'estompent, il pleut de la douceur, de l'apaisement, de la bonté. Minute exquise : savourez-la au passage; laissez vos âmes s'emplir lentement de la poésie du large et de la sérénité des choses qui s'endorment. Il faut peut-être pour comprendre tout à fait la vie, avoir vu agoniser un beau jour d'été ou s'effeuiller noblement une rose.

« Aimez les nuits, les belles nuits de vos pays, fraîches et limpides, illustrées d'étoiles : le spectacle d'un ciel étoilé ennoblit la pensée. Aimez vos bois, qu'emplit la bonne odeur comestible des fougères, où l'orgue des vents chante magnifiquement, aux jours de tempête, et d'autres fois se lamente en sourdine. Cueillez le rayon qui passe, le parfum qui s'évapore, le chant de l'oiseau invisible. Modelez votre âme avec les impressions fugaces et charmantes des choses. Comprenez la nature, qui dit travail et qui dit harmonie. Remerciez-la d'être maternelle : car elle nous allaite, et elle enchante le songe de la vie de pures visions, jusqu'au jour où elle nous enveloppe enfin dans sa caresse pitoyable.

« Mais j'aurais garde de vous assombrir. Je voulais vous faire entendre que, sans craindre de nuire aux qualités viriles de l'esprit

et de la volonté, on peut s'abandonner au charme de la nature pittoresque et s'appuyer, selon la fière expression du poète, à la beauté du monde; que la contemplation des choses sera pour vous un divertissement et un délassement; enfin, que vous trouverez dans cet exercice salutaire l'occasion de faire valoir le privilège éminent de votre nature morale, qui est de mieux comprendre et de plus profondément sentir. »

✠

Société de préservation contre la tuberculose. — La Société de préservation contre la tuberculose vient, dans un pressant appel, d'exhorter les instituteurs « propagateurs naturels de toutes les idées généreuses », à lui apporter leur adhésion et à répandre autour d'eux l'enseignement de l'hygiène anti-tuberculeuse.

Toute demande de renseignements ou d'imprimés (plaquettes, brochures, pancartes, cartes postales, étiquettes, etc. seront envoyées gratuitement et franco de port aux instituteurs), doit être adressée soit au secrétariat général de la Société, 33, rue La Fafayette, à Paris, soit à M. Charpentier, instituteur délégué, 22, rue Gerbert, à Reims.

✠

Cours de législation et d'administration scolaires du Musée pédagogique. — M. L. Gobron, docteur en droit, chef de bureau au ministère de l'Instruction publique, reprendra le 6 novembre prochain, au Musée Pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, son cours de législation et d'administration scolaires à l'usage des candidats aux examens supérieurs de l'enseignement primaire.

Les leçons auront lieu dans la salle de géographie, à neuf heures et demie du matin, dans l'ordre suivant :

Dimanche 6 novembre. — Introduction. *Notions préliminaires et historiques.*

Dimanche 4 décembre. — *Organisations générales : études des autorités et conseils préposés à l'enseignement primaire.* 1° Administration centrale. — Administration académique.

Dimanche 8 janvier. — 2° Administration locale (département, canton, commune). Vue d'ensemble sur le droit d'inspection.

Dimanche 5 février. — *Établissements d'enseignement primaire public.* 1° Création et installation des écoles.

Dimanche 5 mars. — 2° Caractères légaux de l'enseignement primaire public. — Réglementation générale ou spéciale aux diverses catégories d'écoles.

Dimanche 2 avril. — *Personnel de l'enseignement primaire public.* Régime légal, administratif et disciplinaire.

Dimanche 7 mai. — *Enseignement primaire privé.*

Dimanche 4 juin. — *Obligation scolaire. — Caisse des écoles. — Œuvres complémentaires de l'école.*

Revue de la Presse.

Pendant ces derniers mois, il s'est ouvert une discussion assez vive sur ce que, dès le début, on a appelé l'*Esprit de la nouvelle Sorbonne*. Nous n'avons pas ici à entrer dans le fond du débat, à juger les opinions des adversaires en présence. Mais nous croyons qu'il peut être utile de noter dès à présent les phases de cette polémique.

Elle a commencé par un article signé Agathon, qui parut dans *l'Opinion* du 13 août et que suivit, le lendemain, un article du *Journal des Débats*, où se marquaient les mêmes tendances et où s'exprimaient les mêmes griefs. Résumons-les de notre mieux. On accusait la « nouvelle Sorbonne » ou, plus exactement, la Faculté des lettres ou, plus exactement encore, un groupe de professeurs de cette Faculté, d'être responsables en quelque mesure de la « crise du français » et cela, par leur mépris de la forme, leur dédain de la culture générale, par leur engouement pour l'érudition, par leur prétention de substituer à l'éducation du goût l'apprentissage des méthodes scientifiques. — Le 21 août, par une lettre adressée au *Journal des Débats*, M. Lavisse répondit à ces attaques. Il reconnaissait que, chez les étudiants, le soin de la forme et de la composition n'était plus aussi attentif qu'autrefois; mais « à qui fera-t-on croire, ajoutait-il, que l'éducation littéraire soit négligée, à dessein, en Sorbonne »? Ce qui est vrai, c'est que les maîtres de l'enseignement supérieur n'estiment pas que leur rôle soit de faire faire à leurs élèves une rhétorique prolongée, qu'ils cherchent à les tirer de la passivité scolaire pour les habituer au travail personnel, pour les préparer à faire œuvre scientifique. Et M. Lavisse posait cette question : « De mal écrire un travail sérieux, utile, instructif, ou bien de savoir écrire, mais, parce qu'on n'a pris ni le goût, ni la méthode du travail, ne rien écrire du tout, qu'est-ce qui vaut le mieux? ». Répondit-on à cette question de M. Lavisse? Non pas, à notre connaissance. Mais, abondant dans le sens des articles de *l'Opinion* et des *Débats*, un rédacteur du *Temps* écrivait peu après avec une énergie qui ne reculait pas devant la « mordante hyperbole » : « Nous retournons à la barbarie ».

Moins échauffé, M. Anatole Leroy-Beaulieu entra à son tour en lice (*Journal des Débats*, du 24 août). Il se plaignait, lui aussi, que les jeunes générations d'étudiants n'eussent plus le souci de bien composer, le talent de présenter et d'exposer un sujet; il disait qu'il

voyait là un péril non seulement pour l'esprit français « mais pour la langue et l'influence françaises », et, sans prétendre que tout le mal vînt de l'enseignement de la Sorbonne, il adjurait ses maîtres de travailler à conjurer ce danger, comme s'il pensait qu'ils ne s'en étaient pas encore assez avisés.

Vint le 15 septembre un article de M. Faguet dans la *Revue des Deux Mondes*. Professeur de littérature en Sorbonne, M. Faguet n'était pas de ceux qui avaient été mis en cause. On sait assez, au surplus, que, si toutes les questions l'intéressent, aucune ne le passionne. Il parla donc de l'*Esprit de la nouvelle Sorbonne* avec son détachement habituel.

A son gré, il est tout à fait abusif de rendre les maîtres de l'enseignement supérieur responsables, à un degré quelconque, de la « crise du français »; apprendre à écrire en français, c'est affaire qui relève de l'enseignement secondaire; les jeunes gens qui sortent du lycée ou du collège, qui cessent d'être des écoliers pour devenir des étudiants, doivent être en état de bien manier leur langue.

Quand on reproche à la Sorbonne de pratiquer des méthodes d'enseignement qui subordonnent l'éducation du goût à la connaissance des faits d'histoire littéraire, qui substituent une critique scientifique des choses littéraires à une critique littéraire des choses littéraires, on lui reproche tout simplement de s'acquitter de ce qui est son office propre. Oui, les Facultés des lettres — au lieu de commenter des textes, d'y faire admirer ce qui est beau, mépriser ce qui est laid — veulent enseigner quelque chose de palpable, de solide et de précis, et elles le veulent, parce qu'elles doivent le vouloir. Commenter les chefs-d'œuvre avec enthousiasme ou délicatesse, c'est du pur impressionnisme. Le professeur de l'enseignement supérieur doit 1° savoir beaucoup — savoir beaucoup non pour enseigner beaucoup, mais pour comprendre très bien et faire très bien comprendre le petit nombre de choses qu'il enseigne; 2° avoir de la méthode, parce que la méthode est communicable, parce qu'elle est ce dont on peut munir les jeunes esprits, qu'elle leur convient à *tous* et peut leur servir à tous.

M. Faguet ne dissimule pas que cet enseignement peut conduire à la minutie stérilisante, parce que tout a son excès pour les esprits faibles. Mais, ajoute-t-il, la minutie méthodique d'un esprit consciencieux n'empêchera jamais d'avoir du talent et préservera le talent de ses écarts.

On retrouve à peu près la même conclusion dans ce que M. Remy de Gourmont écrivait au *Mercure de France* (15 septembre). A ceux qui font un grief aux maîtres de la Sorbonne de se détacher des questions purement esthétiques pour s'attacher avec persistance aux questions grammaticales, techniques, bibliographiques, il répond : « On peut abuser de la technique; mais il y faut au moins de l'étude, des connaissances précises. On peut s'en trouver rebuté quand on

n'est pas initié à ses éléments et à sa méthode ; on n'en éprouvera jamais le dégoût qu'inspire à un esprit sain « le développement d'une maxime morale »... — La Sorbonne n'a nullement pour tâche de former des talents et des esprits supérieurs, mais de fournir du travail aux esprits ordinaires qui sont la majorité ».

Dans cette discussion, à laquelle on avait essayé d'abord de conserver un caractère tout spéculatif, voici que, depuis peu, s'introduisent des querelles de personnes. La *Revue politique et parlementaire* du 10 septembre, par la plume d'un de ses rédacteurs qui signe Lucien, dénonce les menées ténébreuses par lesquelles les chartistes auraient réussi à faire prévaloir leur esprit et leur influence. Agathon, dans *l'Opinion* du 24 septembre, attaque directement un des maîtres les plus connus de la Sorbonne. Mais nous n'avons pas à nous engager sur ce terrain. Il nous suffit de signaler ces articles.

M. P.

Bibliographie.

Jules Gaufrès, sa vie et son œuvre, par Gabriel Compayré. Paris, Hachette et Cie.

« D'autres, dit M. Compayré dans l'avant-propos, ont écrit le *Roman d'un brave homme* : il nous a semblé qu'il pouvait y avoir aussi quelque intérêt à écrire l'histoire, la vie réelle d'un brave homme. » Un brave homme, c'est en effet l'impression que Jules Gaufrès a laissée à ceux qui le connurent. Mais ce brave homme ne posséda pas les seules vertus passives qui rendent parfois ce titre moins désirable; ce brave homme fut un homme d'action.

Né dans un milieu protestant, il se destina d'abord au ministère pastoral, mais l'enseignement l'attirait. En 1852, nous le voyons à Paris, diriger, d'abord avec Félix Pécaut, puis seul, l'Institution Duplessis-Mornay. Sous une telle direction, il eût été étrange que cet établissement fût banal, et il ne l'était pas. M. Compayré en a tracé un tableau des plus attrayants et des plus instructifs pour les éducateurs. La préoccupation dominante de Gaufrès était de créer, pour les 50 à 60 jeunes gens qui lui étaient confiés, ce qui manque le plus souvent dans les écoles, un milieu. L'école devait présenter un élargissement de la famille et la rappeler, autant qu'on peut artificiellement la reconstituer. C'était une société en raccourci où l'enfant trouvait réunis les divers éléments de la vie. Pour désigner les élèves de l'institution, on disait la famille de Duplessis-Mornay. Ce mot dit tout : la discipline très douce, l'attention particulière accordée à chaque élève, et aussi l'esprit un peu particulariste auquel, semble-t-il, l'école ne réussit pas toujours à échapper. Un chant, d'une inspiration rudimentaire, célébrait l'honneur d'être à Duplessis-Mornay. Et même, pendant un temps, l'école eut son journal. En lisant le récit de M. Compayré, on ne peut s'empêcher de penser aux grandes écoles anglaises, où règne l'influence d'Arnold, le maître célèbre et tant célébré de Rugby. Mais il est un danger auquel ces établissements n'échappent pas et contre lequel Gaufrès avait à cœur de défendre la famille de Duplessis-Mornay, c'était de s'isoler dans la vie de l'école, au point de perdre tout contact avec le monde extérieur. Chez ses élèves, Gaufrès n'a cessé de combattre l'esprit de corps étroit et l'égoïsme. Continuellement il leur répétait que « membres de cette grande famille qui s'appelle l'humanité, nous lui devons toutes nos forces, nos talents, nos facultés diverses. Tout ce que nous gardons pour nous seuls, lui est injustement ravi ». Et, quand parut le journal de l'école, il portait en épigraphe : « Personne ne vit pour soi. »

C'était un sage précepte et qu'il n'était peut-être pas inutile de répandre dans la bourgeoisie où Gaufrès recrutait ses élèves. On retrouve cette préoccupation dans le portrait qu'il trace du jeune homme, tel qu'il se le représentait dans son rêve d'éducateur.

« Religieux sans superstition, imbu des principes de l'Évangile et des maximes de la sagesse antique, bon envers tous, prompt à se dévouer aux autres, sincère et loyal, ennemi de l'hypocrisie et du mensonge, il ne resterait étranger à aucune connaissance et à aucune vertu : une culture générale, embrassant à la foi les langues mortes, les idiomes modernes, les mathématiques, n'exclurait point une étude spéciale, art ou science, conforme à ses goûts et à son caractère; il saurait unir la pratique à la théorie, les exercices du corps à ceux de l'esprit; les travaux où il exposerait ses propres pensées à ceux qui lui feraient connaître celles des autres; et loin de l'éloigner de la société et du monde, ses études ne feraient que le rendre plus capable d'y servir autrui en se perfectionnant lui-même. »

Certes, il serait malaisé de traduire un tel programme en formules concrètes; mais il faut reconnaître la noblesse de cet idéal, et avouer qu'en ouvrant à l'éducation un si vaste domaine, Gaufrès, sur certains points, devançait son époque.

Les malheurs de 1870 et 1871, qu'il ressentit profondément, le confirmèrent dans la justesse de ses vues. A ses yeux, l'égoïsme de la bourgeoisie avait un grande part de responsabilité dans nos désastres, et le progrès moral lui paraissait la première condition mise au relèvement de la France. Parlant plus tard de la question ouvrière, il disait : « Il n'y a qu'une solution à la question sociale, le relèvement moral de l'ouvrier ». En un temps où les ligues n'étaient pas encore à la mode, Gaufrès rêvait une ligue pour l'amélioration des mœurs républicaines.

Lui-même, en 1870 et 1871, donne l'exemple. Il ouvrit des fourneaux économiques, et, quand l'orphelinat de la Seine que la municipalité avait chargé M. Buisson d'organiser, fut chassé par les obus de son local primitif, Gaufrès lui offrit un abri dans son institution.

C'est son rôle pédagogique qui nous intéresse spécialement ici. Mais ni les soucis de sa direction, ni l'ouvrage qu'il publia sur Claude Baduel et la Réforme des Universités au XVIe siècle, ni son livre sur Horace Mann qu'il fit connaître en France, ne suffisaient à son activité. Il siégea pendant neuf ans au Conseil municipal de Paris, où M. Compayré nous le montre républicain indépendant, respecté également de tous les partis, s'attachant de préférence aux questions scolaires et luttant pour des réformes dont quelques-unes, toujours promises, ne sont pas encore réalisées.

A voir cette existence si bien remplie, avec une telle suite et une droiture si constante, on comprend qu'elle ait tenté le psychologue avisé, l'historien érudit qu'est M. Compayré. Outre qu'elle lui a fourni l'occasion d'un livre agréable et dont l'intérêt ne faiblit jamais, elle lui a permis d'ajouter un type valable à sa galerie d'éducateurs.

M. Roger.

Comment on cesse d'être colon. Six années en Nouvelle-Calédonie, par M. Le Goupils. Paris, Bernard Grasset, éditeur.

En octobre 1898, M. Le Goupils, professeur de rhétorique au lycée Louis-le-Grand, s'embarquait[1] à Marseille, résolu à cultiver le caféier en Nouvelle-Calédonie[2], à mener désormais la vie du colon agriculteur; en juillet 1904, il prenait, à Nouméa, le paquebot de France, décidé à reprendre sa chaire.

Cet intermède colonial dans la vie d'un universitaire méritait bien d'être conté. Et M. Le Goupils conte ses espoirs et ses déboires avec tant de bonne humeur, de malicieuse simplicité et de finesse littéraire, qu'on ne quitte le livre qu'à regret.

Au fond, c'est un chapitre assez triste de notre histoire coloniale. On se souvient peut-être des appels chaleureux qui furent lancés vers 1894-1896 : la Nouvelle-Calédonie, jusqu'alors connue seulement par son bagne et son nickel, se découvrait comme la terre promise des riches cultures, du caféier. Le bagne condamné à disparaître, nous aurions enfin une colonie de peuplement où des Français pourraient vivre heureux et s'enrichir. Beaucoup crurent à ces promesses. Car les Français ne sont point aussi rebelles aux entreprises coloniales qu'ils veulent bien le répéter. Témoin ce professeur qui partit, lui aussi, « laissant là tous ses livres[3] ». Braves gens qui ne fuyaient pas tous une ingrate patrie et dont la virile détermination donnait un beau démenti à ceux qui proclament que nous n'avons plus que les restes d'une ardeur qui s'éteint. Là-bas, on se mit à l'œuvre avec espoir, avec courage! Courage bien mal récompensé, espoir vite déçu, hélas! Bientôt, en effet, la colonisation agricole faisait faillite[4]. Des colons revinrent en France, ceux qui purent se sauver; d'autres s'arrêtèrent dans les bureaux de l'administration calédonienne; d'autres disparurent tristement. Échec lamentable, qui emportait à la dérive, avec tant de rêves d'avenir, les grands projets du gouvernement calédonien[5].

Cette triste expérience confirma[6] l'inaptitude de la Nouvelle-Calédonie aux vastes entreprises agricoles. Sans doute le sol alluvionnaire des petites plaines qui échancrent modestement les montagnes

1. Il partait avec 14 autres personnes, parents ou amis, dont M. Le Goupils, professeur de rhétorique au lycée Corneille, à Rouen, et qui mourut là-bas.

2. L'endroit choisi est Nassirah, à deux heures de la mer, près de Bouloupari, au N.-O. de Nouméa, sur la côte S., p. 104 et sqq.

3. Pas tout à fait tous. Car les colons, d'ailleurs, avaient nombre d'enfants. Cf. chap. XVI : *le Lycée de Nassirah*, p. 150-157.

4. Cf. *Questions diplomatiques et coloniales*, 15 mars 1905, p. 379 (d'après *le Temps*). — Voir aussi, dans l'ouvrage de M. Le Goupils, notamment p. 56 et 58.

5. Voir, sur les projets et l'œuvre du gouverneur Feillet, entre autres chap. II (une religion d'État économique dans une colonie française), chap. IV, V.

6. C'est ce que professait, vers 1896, M. Dubois, à la Sorbonne.

abruptes de cette grande île rocheuse ne manque point de fertilité [1]. Encore faut-il que les plantations puissent jouir en toute sécurité de cette condition favorable. Malheureusement deux terribles ennemis les menacent, la sécheresse et l'inondation. Les précipitations atmosphériques se distinguent par une remarquable irrégularité et les périodes de sécheresse peuvent durer longtemps. Celle de 1899 s'est prolongée, néfaste, jusque vers 1909 [2]. Vienne la pluie? C'est alors trop souvent l'averse brusque, violente, qui ravine les pentes et submerge les vallées. Tel filet d'eau imperceptible devient tout à coup torrent capable de noyer les caféiers à grand'peine protégés contre la sécheresse [3]. « Barbarus has segetes! »... Sans doute, l'île a pu produire 200 à 300 tonnes de café, de bon café [4], évincer la production étrangère du marché de Nouméa et même contribuer à l'exportation. De là à vouloir transformer la Nouvelle-Calédonie en une immense caféerie, il y avait un abîme. Et les malheureux colons y sont tombés d'autant plus vite qu'il leur fallait lutter contre la concurrence désastreuse d'énormes producteurs comme le Brésil ou Java et au moment même où une crise de surproduction affectait le marché mondial [5]. Conditions économiques, conditions physiques, tout s'opposait au succès de l'entreprise.

De même pour l'élevage, sur lequel on fonda des espérances exagérées. Les gras pâturages [6] sont plutôt rares dans l'île et la sécheresse nuit au troupeau [7] comme elle nuit au caféier et la concurrence australienne, si voisine, et la concurrence américaine aussi apparaissent comme fort redoutables. Sur ce point encore, la désillusion fut rapide et profonde.

Encore avait-on pu compter, naguère, sur une consommation locale régulière. Sans prétendre à beaucoup plus, l'agriculture, l'élevage calédoniens pouvaient naître et grandir, grâce au bagne. Tout à coup, agriculteurs, éleveurs se voient invités à produire davantage, à faire grand; mais, en même temps, on leur annonce la fin prochaine, immédiate du bagne. Certes, la colonisation pénitentiaire ne compte plus guère de partisans en France ni ailleurs. M. Le Goupils prouve une fois de

---

1. Ces petites plaines alluviales peuvent être fertiles. Mais on voulut étendre la culture du caféier jusque dans la montagne. Et « il ne fut pas procédé à une seule analyse du sol ». Cf. p. 48.

2. P. 142.

3. P. 143 et 178.

4. « Le café de Le Goupils frères et Roumy... a obtenu une médaille d'argent à l'Exposition universelle de 1900 », p. 11.

5. La crise a gravement affecté le Brésil. — Cf. *Questions diplomatiques et coloniales*, 1er décembre 1907. En 1907, sur 1 300 000 tonnes de production mondiale, le Brésil fournissait 936 000 tonnes.

6. P. 30, 31 et 32.

7. P. 30-31 (Sur 1 500 animaux, la sécheresse peut en faire périr 200 en un an).

plus l'échec des espoirs de ce genre et il écrit des lignes savoureuses [1] à propos de l' « eden authentique » et coûteux qui attend là-bas un certain nombre de malandrins. Mais il démontre [2] aussi qu'après tout le bagne a profité à la colonie, que la vie de celle-ci, façonnée à cette mode, ne pouvait pas, brusquement, trouver une autre voie. « En fermant le robinet d'eau sale, M. Feillet ferma aussi le robinet qui versait trois millions d'argent clair [3]. » Trop de hâte, une attitude trop intransigeante dénaturaient un projet acceptable, aggravaient le mal sous couleur d'y remédier.

C'est ce que M. Le Goupils osa faire entendre. « Je professais, dit-il, que le café ne nourrissait pas son homme et que la colonie pouvait avoir besoin du bagne pendant quelques années encore [4] ». Président du Conseil général [5], il s'efforça d'enrayer le mouvement irréfléchi qui, par des entreprises inutiles et des dépenses parfois peu justifiées [6], menait à la détresse financière. Mais on lui fit bien voir que le mot célèbre de Fontenelle avait cours aux antipodes. Réputé « mauvais citoyen » il connut les tracasseries, les attaques incessantes d'une administration blessée mais toujours omnipotente [7]. Il se trouva, heureusement, des consciences droites pour aider M. Le Goupils à défendre sa cause. Les Canaques payèrent pour leur « patron ». On verra, dans le livre de M. Le Goupils, comment ces Canaques « race de peu de besoins et peu apte à en acquérir [8] » mais sensibles aux bons traitements, capables de dévouement et de reconnaissance [9], souffrirent parfois de persécutions grotesques autant que cruelles, tout simplement parce qu'ils vivaient à Nassirah, près d'un « mauvais citoyen ».

M. Le Goupils se garde bien de vouloir tirer de ses aventures des conclusions générales. Et il est vrai, en effet, que si, parfois, certains administrateurs coloniaux ont laissé de mauvais souvenirs, ont mal servi l'œuvre de la colonisation [10], d'autres, bien souvent, ont forcé le respect et la sympathie même des colons.

Puisse la leçon, du moins, n'être pas perdue! Notre domaine colo-

1. P. 25-27.
2. P. 27 et sqq.
3. P. 51.
4. P. 20.
5. P. 204 et 225.
6. Le kilomètre de voie ferrée, au lieu de coûter 90 000 francs, chiffre prévu, fut payé 280 000 francs. La colonie voulut avoir un outillage digne de l'avenir que lui promettait M. Feillet. Cf. p. 213 et sqq.
7. Il fut même traduit devant les tribunaux, par le gouverneur, et acquitté d'ailleurs. Cf. les chap. XXIII à XXX.
8. P. 23. M. Le Goupils parle aussi des Tonkinois (ch. XIII), des Hébridais, p. 134.
9. Cf. du chap. XXV à la fin, et surtout p. 357-362.
10. Voir de justes critiques, entre autres, pour Tahiti, dans *Questions diplomatiques et coloniales*, 6 juin 1906, pour la Côte d'Ivoire, *id.*, 16 septembre 1906, etc...

nial offre à notre activité un vaste champ, capable d'accroître la grandeur matérielle, la puissance morale du pays. Mais c'est à la condition qu'il soit bien cultivé, que personne ne prétende y forcer la nature, décréter *a priori* un avenir qui ne peut s'assurer que sur des expériences probes et méticuleuses. Le courage même dont firent preuve les planteurs de Nouvelle-Calédonie, la vaillante bonne humeur que M. Le Goupils n'a cessé de manifester même au moment où il courait les plus grands risques, autant d'exemples d'une énergie que nous nous refusons trop souvent à nous reconnaître, autant de preuves des ressources que peut offrir, pour la colonisation prudente, loyalement conduite, sagement administrée et en terrain favorable, un peuple incapable de faillir à ses vieux titres de noblesse coloniale.

Elicio Colin.

L'Aviation, par MM. Paul Painlevé (de l'Institut) et Émile Borel. Un vol. in-16, avec figures, de la *Nouvelle Collection Scientifique* publiée sous la direction de M. Emile Borel, professeur à la Sorbonne (Félix Alcan, éditeur.)

Depuis environ deux années, la question de l'aviation passionne les esprits. Longtemps demeurée indifférente ou sceptique, l'opinion publique a été profondément remuée par la révélation de faits sensationnels, puis par de merveilleux spectacles au cours de multiples meetings au succès desquels une habile réclame ne fut du reste pas étrangère (nous en sommes encore à la période sportive, mais « à condition de ne pas être considéré comme une *fin* en soi, le sport est un *moyen* qui n'est nullement méprisable »). Et quelques accidents tragiques n'ont point refroidi l'enthousiasme universel. C'est qu'au travers de l'éblouissement de prouesses qu'ils n'auraient pas crues possibles, il y a peu de mois encore, beaucoup aperçoivent des utilisations nombreuses de l'aéroplane, servant d'instrument de transport, s'adaptant à certains voyages avec une souplesse particulièrement heureuse, se prêtant à des opérations militaires du plus haut intérêt.

Dans la construction de nos machines volantes, dans la formation des hardis pilotes qui les montent et dont le nombre s'accroît chaque jour, la théorie a-t-elle joué jusqu'ici un rôle important, sinon décisif? C'est le sort des inventions nouvelles de paraître à l'origine exclusivement créées par un empirisme, précurseur des explications scientifiques, des théories savantes qui plus tard contribueront largement à des progrès nécessaires. Il serait injuste cependant de tenir pour négligeables les indications, les suggestions, les directions que les théoriciens fournirent aux premières solutions pratiques du problème de l'aviation. « L'aéroplane a été imaginé théoriquement par l'Anglais Cayley en 1809 et sa théorie, maintes fois reprise, n'a pu être perfectionnée que grâce aux ressources de la mécanique rationnelle. Le Français Alphonse Pénaud qui réalisa en 1872 le premier aéroplane-joujou était essentiellement un théoricien et, si la réalisation effective

de l'appareil industriel a été retardée, c'est pour une difficulté que les théoriciens avaient signalée, mais qu'ils ne pouvaient immédiatement résoudre : le poids des moteurs. »

A un moment où semble décroître l'intensité de l'effort de production de types nouveaux d'aéroplanes — peut-être parce que les modèles actuels assurent aux constructeurs des réalisations justement rémunératrices — il faut se réjouir d'une communauté de vues qui, pour seconder l'expérimentation, fonde en maints endroits, en France et à l'étranger, des écoles, des instituts, des laboratoires d'essai d'aéro-technique.

L'un des auteurs de l'ouvrage qui nous occupe, M. Paul Painlevé, est professeur à l'école supérieure d'aéronautique. Le livre qu'il a écrit en collaboration avec M. Émile Borel, son collègue à la Faculté des sciences de Paris, n'est pourtant point un traité théorique d'aviation. « Nous nous sommes surtout efforcés, déclarent les auteurs, d'y mettre à la portée du plus grand nombre possible d'esprits cultivés les lignes essentielles de l'histoire du plus lourd que l'air, la contribution qu'apporte à la solution de ce problème l'étude du vol des oiseaux, la comparaison des diverses solutions proposées (orthoptères, hélicoptères, cerfs-volants, aéroplanes), les avantages et inconvénients de chacune d'elles, les raisons essentielles de la supériorité actuelle de l'aéroplane, les caractéristiques des divers types d'aéroplanes et les principes essentiels de leur fonctionnement. »

Leur espoir « d'être ainsi utiles à une catégorie importante de lecteurs et de les préparer à la lecture d'ouvrages plus techniques ou de recherches théoriques plus développées » ne sera pas déçu. Aussi bien varient-ils l'intérêt de la lecture, encadrant leurs substantielles leçons d'un magistral exposé historique et d'ingénieuses et judicieuses considérations sur l'avenir de l'aéroplane. Des développements plus arides sur la mécanique de l'aéroplane terminent le volume : ils permettent une analyse plus pénétrante de certaines questions — équilibre, stabilité, gouverne, par exemple — dont l'étude exige le secours des équations de la mécanique. Pour quelques-uns ces dernières pages offriront un attrait particulier; elles seront un enseignement pour tous ceux qui y chercheront comment on peut soumettre au raisonnement et au calcul tel ou tel problème pratique, et qui sauront y trouver comment telle ou telle formule dégage une loi qui s'impose au constructeur, un geste indispensable au pilote dans une circonstance déterminée.

Le livre est à lire pour le plaisir et le profit à en tirer : je serais surpris qu'on ne fût pas amené à le relire pour un nouveau plaisir et un plus grand profit. A. G.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
Louis Chuit.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.

Nlle série. Tome LVII. N° 11 15 Novembre.

REVUE
Pédagogique

Jules Ferry[1].

Monsieur le Président de la République,
Messieurs,

Au nom du gouvernement de la République, je viens apporter à la grande mémoire de Jules Ferry l'hommage de la nation reconnaissante.

C'est un honneur redoutable pour le nouveau ministre de l'Instruction publique que de glorifier, en ce jour de commémoration, en présence du chef de l'État, l'illustre citoyen, qui, journaliste, député, ministre, grand-maître de l'Université, président du conseil, président du Sénat, consacra toute sa vie au service exclusif et passionné de la République et de la patrie.

Grâce à la généreuse initiative de la Ligue de l'enseignement, dont l'appel a été entendu par la France entière jusque dans la plus humble de nos écoles, se dresse enfin la statue de Jules Ferry au milieu de ce noble Paris dont il fut maire aux heures tragiques de l'invasion, dans ce jardin des Tuileries évocateur de tant de souvenirs, non loin des monuments élevés à ces deux

1. Discours prononcé par M. Maurice Faure, Ministre de l'Instruction publique, à la cérémonie d'inauguration du Monument Jules Ferry (20 novembre 1910).

républicains qui furent si près de sa pensée par le culte du même idéal : Gambetta et Waldeck-Rousseau.

Tous ceux qui, comme moi, ont eu le privilège de l'approcher, retrouvent ici, fixé dans le marbre par le ciseau d'un artiste éminent, les traits si fortement accusés de Jules Ferry. Il était robuste, large d'épaule, solide et droit, comme un Vosgien de vieille race. La pensée semblait tendre comme un arc la courbe puissante du front. Des yeux noirs, fins, ardents et doux, éclairaient un visage mélancolique et grave, mais qui savait sourire. Le geste était sobre, énergique, impérieux.

Tel m'apparaît dans le souvenir, tel je le revois à cette heure, ce grand mort à jamais vivant.

Penseur et homme d'action, il avait observé, lu et médité. Nourri de philosophie positive, étroitement apparenté aux encyclopédistes précurseurs de la Révolution française, il fut le disciple et le continuateur de ces écrivains, qui, dès le milieu du dix-huitième siècle, devançant la parole de Danton, avaient proclamé que l'éducation du peuple doit être le premier souci d'un gouvernement libre.

Tout jeune encore témoin du coup d'Etat, il avait gardé au fond de son cœur la haine de la tyrannie. Près de vingt années de courageuse opposition mûrirent son esprit et le préparèrent au grand rôle que lui destinait l'avenir. Devant l'arbitraire impérial, il sentit se révolter tout ce qu'il y avait en lui de fier, de généreux et d'humain. Il se donna sans réserve à la République et à la liberté.

Quelle joie profonde ne dut-il pas ressentir, au 4 septembre, en voyant triompher enfin cet idéal de justice et de fraternité pour lequel il avait tant lutté par la plume et par la parole ! Mais quelle douleur aussi pour cette âme toute vibrante du plus pur patriotisme de voir la France livrée à l'invasion, et de songer que peut-être il ne pourrait pas reposer plus tard « en face de la ligne bleue des Vosges » sans que son dernier sommeil fût troublé par « la plainte des vaincus » !

Dès lors, il n'eut qu'une pensée : relever la France, lui restituer la seule place qu'elle doit avoir dans le monde : la première. A cette œuvre de salut national, il se dévoua corps et âme, pénétré de la conviction que le meilleur moyen de l'accomplir, c'était

de fonder sur des bases inébranlables une démocratie éclairée et libre.

Dans les divers domaines où s'exerça son infatigable activité, Jules Ferry fit preuve d'une intelligence clairvoyante, d'une énergie tenace et parfois même héroïque, d'une inflexible droiture de caractère.

Son œuvre politique, son œuvre diplomatique, son œuvre coloniale, suffiraient chacune à la gloire d'un homme d'État. Mais son œuvre capitale, celle que nous devons surtout célébrer aujourd'hui, c'est cette œuvre scolaire, qui, édifiée par lui pierre à pierre, est son plus beau titre de gloire et le plus sûr garant de son immortalité.

Dès le mois d'avril 1870, il prononçait à la salle Molière son célèbre discours sur l'égalité devant l'instruction. Les paroles novatrices du vigoureux orateur soulevaient l'enthousiasme de son auditoire populaire. Que disait Jules Ferry? Il exprimait l'admiration étonnée dont il avait été saisi en lisant Condorcet, en découvrant ce plan magnifique et trop peu connu d'éducation républicaine qui devait faire des hommes et des citoyens « au bas de l'échelle comme au sommet ». Il signalait « les deux grandes conquêtes de ce siècle, la liberté du travail et le suffrage universel! », dont la conséquence inéluctable était à ses yeux le droit à l'éducation pour tous. « Avec l'inégalité d'éducation, disait-il, je vous défie d'avoir jamais l'égalité des droits. » Et il ajoutait : « Je me suis fait un serment : entre toutes les nécessités du temps présent, entre tous les problèmes, j'en choisirai un auquel je consacrerai tout ce que j'ai d'intelligence, tout ce que j'ai d'âme, de cœur, de puissance physique et morale : c'est l'éducation du peuple. »

Ah! messieurs, comme il est émouvant ce serment proféré non dans un élan oratoire qui tombe et regrette son audace, mais dans la maturité de la réflexion, dans la pleine conscience du devoir civique, dans la claire vision de l'immense tâche à accomplir.

La promesse que sous l'Empire le député avait faite en ces paroles mémorables, le ministre de la République devait la tenir magnifiquement. Au pouvoir comme dans l'opposition c'est en lui la même ardeur pour la même cause, la même vaillance au

même combat. Belle et noble leçon! Toute l'œuvre de Jules Ferry fut en définitive « une grande pensée de la jeunesse réalisée dans l'âge mûr ».

Comme si le destin avait voulu récompenser son invariable et tenace fidélité à son idéal d'éducation démocratique, il lui fut donné au ministère de l'Instruction publique de pouvoir accomplir méthodiquement une œuvre méthodiquement conçue. Enseignement primaire, professionnel, colonial, enseignement secondaire des jeunes gens et des jeunes filles, enseignement supérieur, son activité féconde s'appliqua tour à tour à toutes les graves questions que soulève le problème universitaire.

D'abord et avant tout il importait de rendre l'enseignement primaire obligatoire, gratuit et laïque. Avec l'aide de Ferdinand Buisson il réalisa cette triple création au prix d'efforts inouïs, triomphant à la fois, par son indomptable énergie et par sa logique irrésistible, de l'opposition des violents et de l'hésitation des timorés. On est vraiment étonné aujourd'hui, quand on se rappelle les assauts furieux qu'il eut à repousser pour faire voter la réforme de notre législation scolaire, de constater que ses adversaires les plus acharnés osent à peine contester à cette heure la justesse des principes qu'il avait fait consacrer par la loi.

Ah ! sans doute l'intransigeance sectaire essaye encore d'attaquer l'école laïque en s'efforçant de discréditer l'enseignement de ses maîtres ; mais le pays républicain désavoue hautement cette campagne, plus politique évidemment que religieuse, et le gouvernement auquel j'ai l'honneur d'appartenir saura, comme il l'a nettement déclaré, sans porter la moindre atteinte aux droits des citoyens, prendre les mesures nécessaires pour défendre légalement contre toutes les manœuvres l'action légitime de nos instituteurs, sur le terrain de la neutralité confessionnelle et de l'instruction civique que Jules Ferry avait placée en tête de son programme d'éducation républicaine.

Messieurs, le principe de l'obligation scolaire s'impose à tous et ne saurait sans préjudice pour la nation elle-même être mis en échec. L'instruction obligatoire est d'ailleurs d'un intérêt primordial pour ce pays, qui a besoin de citoyens unissant au double amour de la famille et de l'humanité l'amour filial de la patrie.

L'histoire est aux peuples ce que la mémoire est aux individus : la condition même de la personnalité. La connaissance du passé de la France, dont toutes les gloires comme tous les deuils sont nôtres, c'est l'école primaire qui doit la graver dans toutes les âmes, l'école primaire, foyer de ce patriotisme ardent dont Jules Ferry disait qu'il devait être « une religion qui n'a pas d'athées ».

Si l'État avait le droit de rendre obligatoire l'instruction primaire, il avait le devoir correspondant de la mettre à la disposition de tous. Aussi, avant l'adoption de la loi instituant l'obligation, Jules Ferry avait-il fait voter, le 16 juin 1881, la loi établissant la gratuité et abolissant toute rétribution. « La rétribution scolaire, disait-il, est le plus mauvais de tous les impôts... C'est un impôt inique, non proportionnel, que dis-je? Il frappe au rebours des besoins, au rebours de la fortune... Il pèse d'autant plus lourdement que le père de famille a donné plus d'enfants à la patrie. » Devant un tel argument, comment un Parlement républicain aurait-il pu refuser son adhésion à une mesure de si manifeste équité et de si haute justice sociale?

Obligatoire et gratuit, l'enseignement primaire devait être laïque. De même que toute distinction entre pauvres et riches était bannie de l'école primaire, de même devait disparaître toute distinction entre enfants de France appartenant à des religions différentes. N'est-ce pas le cas de rappeler ici l'apostrophe de l'éloquent ami de Jules Ferry, son compagnon de lutte aux élections de 1869, mon compatriote Désiré Bancel, qui s'écriait dans son langage enflammé d'apôtre et de tribun : « Catholiques, protestants, israélites, si les dogmes ont divisé nos pères, que les idées nous rapprochent et nous réconcilient! Oublions nos controverses et nos colères. Si vos synagogues, vos temples et vos églises ont été des lieux de discorde, si la maison de votre Dieu a été la maison de la haine, que l'école soit celle de l'amitié. Aimons-nous sur ces bancs de bois où règne l'égalité. Nous aurons toujours assez de temps pour nous haïr. »

La réalisation de la séparation de l'école et des églises, si ardemment réclamée par tout le parti républicain, fut violemment et injustement attaquée. Aujourd'hui encore nos adversaires essayent de défigurer l'esprit laïque en le représentant comme négatif, intolérant et destructeur. Quelle erreur ou

plutôt quelle calomnie! L'esprit laïque est fait de prédilection pour toutes les constatations positives, de sympathie pour toutes les nuances de la pensée et du sentiment, de tolérance pour toutes les convictions sincères. Méthode de recherche, il exige une absolue probité intellectuelle, il examine sans aucun parti pris les faits tels qu'ils sont, il les retrace comme il les voit. Méthode de vie, il s'efforce d'extraire de toutes les traditions la part de vérité qu'elles peuvent contenir, il tire de toutes les expériences une leçon de sagesse et de bonté.

Aucune doctrine, en effet, aucune philosophie, aucune religion ne suffit à résumer toute la vie morale de l'humanité; il convient de dégager de tout dogmatisme étroit et de tout préjugé suranné les notions de justice et de solidarité qui devraient, malgré les divergences individuelles, donner aux rapports entre les hommes plus de cordialité et faire apprécier la douceur de vivre dans une société plus fraternelle.

Messieurs, après avoir ainsi créé de toutes pièces un système d'éducation nationale vraiment digne de la démocratie française, Jules Ferry eut à cœur de compléter son œuvre en appliquant son esprit hardiment réformateur à l'enseignement secondaire et à l'enseignement supérieur, si déplorablement négligés sous les précédents régimes.

Dans les lycées et collèges, il modernise le programme de l'enseignement classique, développe la part trop restreinte faite aux sciences et aux langues vivantes, il réorganise l'enseignement spécial. Il crée — et c'est là peut-être sa plus féconde innovation — avec le concours de Camille Sée, l'enseignement secondaire des jeunes filles, proclamant ainsi le droit des deux sexes à recevoir la même éducation laïque. Cet enseignement n'a pas seulement répondu aux prévisions de son fondateur, il les a dépassées au delà de toute espérance.

Jules Ferry enfin entreprend résolument la réorganisation de notre enseignement supérieur; il fonde des chaires, installe des laboratoires, institue des missions scientifiques et coloniales. Puis il confère à tout le corps enseignant des droits et des garanties qui lui avaient été jusque là refusés en donnant au conseil supérieur de l'instruction publique une organisation élective. Pour couronner son œuvre il esquisse, en rêvant la

création des universités régionales, un vaste plan de décentralisation intellectuelle qui devait être réalisé plus tard par l'un de ses plus chers collaborateurs, le très éminent vice-recteur de l'Université de Paris, M. Louis Liard, dont je suis heureux d'associer le nom à celui du grand ministre dont il fut le confident et l'ami.

Après avoir rappelé de tels actes, évoqué de tels souvenirs, j'ai bien le droit de formuler ce jugement que ratifiera sûrement la postérité : parmi les hommes dont la patrie s'honore, il n'en est pas dont la vie ait offert un plus noble exemple de vertu républicaine et de courage civique. Supérieur aux outrages et aux calomnies, dédaigneux de la vaine popularité, Jules Ferry poursuivit inlassablement l'œuvre qu'il s'était assignée, n'ayant d'autre ambition que celle de servir son pays. Et quand l'injustice l'atteignit au cœur, il souffrit en silence, sans découragement, sans faiblesse, et il mourut, debout, stoïquement, comme un soldat, les yeux tournés vers les Vosges natales, avec la conscience d'avoir agi en patriote, en républicain.

Messieurs, l'Université tout entière apporte en ce jour à Jules Ferry, qui fut l'un des plus utiles et des plus glorieux de ses serviteurs, le témoignage de son admiration, confondant fraternellement, dans la même expression de gratitude, ses héritiers les plus directs et ses continuateurs : Paul Bert, Goblet, Armand Fallières, Léon Bourgeois.

Certains peuples de l'Extrême-Orient élèvent des autels à l'esprit des grands morts qui ont illustré leur patrie. Nos écoles, dispersées sur toute la surface de la France, sont les vivants autels élevés à la mémoire du grand citoyen dont nous évoquons aujourd'hui le souvenir glorieux et bienfaisant.

Un pédagogue politique :

Vincenzo Cuoco.

Nous voudrions étudier un homme qui se consacra tout entier à l'éducation de son pays. Il restaura en Italie l'italianisme à une époque où Napoléon, au comble de sa puissance, prétendait asservir les forces de l'esprit, et franciser la langue même. Mais les écrivains et les penseurs, dont il fût, organisèrent la résistance intellectuelle; la nation retrouva dans le souvenir de son passé glorieux une tradition qui devint une force; et l'Italie contemporaine sortit de cette crise. Nous voudrions non pas discuter ses idées, mais les exposer telles qu'elles furent. Nous voudrions suivre dans son œuvre diverse — histoire, journalisme, roman, administration même — un grand pédagogue politique : Vincenzo Cuoco.

I

La critique vient d'attirer l'attention sur lui, ces temps derniers. Elle ne le donne pas comme le plus grand des écrivains de son époque. Elle dit seulement que par sa culture historique et philosophique, il était le plus capable de comprendre les problèmes qui se posaient alors; et par la vigueur et la sincérité de son intelligence, le plus apte à les résoudre. Elle nous le montre qui acquiert, dès sa jeunesse et dans l'éloignement de sa province natale, de solides connaissances [1]. Quand il arrive à Naples, en l'année 1787, il continue à chérir les lettres, en même temps qu'il étudie le droit; il ne les oublie pas, quand il commence à exercer la profession d'avocat. C'est le moment où es penseurs ont les yeux fixés sur la France, et songent à l'imiter.

1. N. Ruggieri, *V. Cuoco*, 1903; M. Romano, *Ricerche su V. C.*, 1904.

Que d'enthousiasme! et que de rêves! On est tout à la Révolution, comme on était tout à la philosophie du XVIII[e] siècle, qui l'avait préparée dans les esprits et dans les faits [1]. Les sages qui voulaient prendre la direction du peuple, étant les compagnons d'études de Cuoco, connaissent son mérite et attachent du prix à ses conseils. Mario Pagano a élaboré pour Naples une constitution qui doit lui donner le bonheur : il fait demander l'avis de Cuoco par un ami commun, Vincenzo Russo [2]. Elle ne lui plaît pas. Elle est, répond-il, trop française, et trop peu napolitaine. La constitution de 1795 est bonne pour tous les hommes. Cela revient à dire qu'elle n'est bonne pour personne (*Frammento* I, p. 449 [3]). Il en faut une qui soit faite pour Naples, pour Lecce, pour la Calabre, pour des habitants déterminés de pays déterminés : non pas pour l'humanité en général (p. 450). Le législateur qui veut l'appliquer à tout le monde ressemble au cordonnier qui voudrait couper le pied de son client, s'il lui avait fait une chaussure trop courte : qu'il applique la chaussure au pied, non le pied à la chaussure (p. 448). Ou, pour employer une autre image, « les constitutions sont semblables aux vêtements : il est nécessaire que chaque âge de chaque individu ait le sien propre : si vous voulez le donner à d'autres, il ira mal » (p. 447). Celles-là seules sont durables, que le peuple forme de lui-même. Il est vrai qu'il ne parle pas : mais ses idées, ses préjugés, ses coutumes, ses besoins parlent pour lui (p. 446). La première chose à faire pour lui donner des lois, c'est de le connaître. Le connaissant, on prend les éléments qui étaient bons dans son état passé, et on s'en sert pour établir les bases de son état nouveau. Autrement, ce qu'on lui propose n'aura plus rien de commun avec sa personnalité. L'essentiel est de tenir compte des lois de la nature, et de ne pas vouloir les renverser. On se heurte alors à des impossibilités telles, qu'en voulant guérir le mal, on crée le pire (*Framm.* I, p. 449).

Cette attitude a lieu de nous surprendre ; car un tel langage manifeste une défiance très exceptionnelle à l'égard des Français : ou plus exactement, à l'égard de tous ceux qui voudraient s'im-

---

1. Cf. G. Gentile, *Dal Genovesi al Galluppi*, 1903.
2. *Frammenti di lettere a V. Russo.*
3. Nous suivons ici l'édition donnée en 1865 par M. d'Ayala.

poser par la force aux Napolitains. Voilà donc un lettré qui résiste à l'engouement général? Il n'est pas de ceux qui, avec Condorcet, croient à la perfectibilité indéfinie de l'homme : pour fonder la république de Saint-Just, il demande qu'on lui fournisse d'abord des anges (p. 450.) Ce n'est pas à dire qu'il ne paye pas de sa personne quand la Révolution de Naples devient une réalité, et que s'établit la république parthénopéenne. Le hasard fait même que pendant quelques heures, il tient entre ses mains le sort de ses fondateurs et de ses partisans : il découvre un complot qui doit amener la perte de tous les Français, et contribue à le dénoncer. Mais en général, son rôle est plus effacé; on ne le voit pas au nombre des premiers magistrats de la République. Au moment de la réaction, il est arrêté, emprisonné, jugé; il échappe à la mort : il est simplement banni. Il se retire d'abord à Paris; et ceci est important dans l'histoire de sa pensée : car il peut observer de près, et chez lui, ce peuple que les circonstances vont pour la seconde fois pousser vers l'Italie. Il rentre à Milan, où il publie en 1801 son *Essai historique sur la Révolution de Naples.*

D'après Vincenzo Cuoco, le fait qui, à partir de 1789, trouble la vie normale des États européens, c'est la Révolution française. La force d'expansion qui lui est naturelle lui fait bientôt rencontrer l'Italie sur son chemin. Elle la conquiert; elle conquiert avec une facilité dérisoire le royaume de Naples. Pourquoi? parce qu'à cette force, il n'a pas de force à opposer (Paragraphe V, *Stato del Regno. Avvilimento della Nazione*). L'armée ne compte pas, lorsqu'elle n'est pas soutenue par l'esprit national. Le sentiment d'orgueil qui rend les individus capables de grandes choses, et inspire courage aux nations, est complètement éteint. Tour à tour Français, Allemands, Anglais, les Napolitains ne sont plus eux-mêmes; et dès lors ils ne sont plus rien. Le roi, ou plutôt la reine qui gouverne à sa place, ne comprennent pas que le vrai moyen de régner est de s'assurer l'assentiment et la sympathie du peuple. Ils ne le connaissent même pas; ils ne se mêlent jamais à lui; ils ne cherchent qu'à l'opprimer et à l'avilir; leur administration déplorable, qui ruine les plus riches, finit par être odieuse aux plus pauvres (Paragraphe IX, *Finanze*). A la nouvelle qu'un peuple voisin a pu se révolter contre ses souverains,

il se sentent pris d'épouvante ; ils essaient d'étouffer les idées par la persécution : ils s'aliènent ainsi jusqu'aux indifférents, qui forment souvent le plus grand nombre et qui n'auraient pris parti pour personne si on ne les avait directement provoqués (Paragraphe VII, *Cagioni ed effetti della persecuzione*). Ils tombent donc, et c'est leur faute : de leur État, ils n'ont pas su, ils n'ont pas voulu faire une nation. Le roi parti, comment va-t-on s'organiser? Le moment est unique. On pourrait établir un gouvernement qui répondrait à la fois aux exigences de la raison éternelle et à celles des temps et des lieux. Au souvenir de l'occasion qui se présentait ainsi, et qu'on a laissé échapper, l'historien souffre encore : « Je ne fais peut-être que me repaître de douces illusions. Mais si jamais la République avait été fondée par nous-mêmes ; si la constitution, dirigée par les idées éternelles de la justice, avait été fondée sur les besoins et sur les usages du peuple ; si une autorité que le peuple croyait légitime et nationale, au lieu de lui parler un langage abstrait qu'elle n'entendait pas, lui avait procuré des biens réels, et l'avait délivré des maux qu'il souffrait : alors peut-être le peuple, sans être alarmé à l'aspect de nouveautés contre lesquelles il avait entendu dire tant de mal, voyant qu'on défendait ses idées et ses coutumes, sans souffrir des désagréments de la guerre, et des dilapidations que la guerre entraîne après elle — peut-être... qui sait?... nous ne pleurerions pas maintenant sur les misérables débris d'une patrie désolée et digne d'un meilleur sort. » (paragraphe XV, *Perchè Napoli dopo la fuga del re non si organizzò a Repubblica*, p. 161). Cette erreur vient de la même cause : on n'a pas donné au peuple ce qui lui convenait; on a calqué sa constitution sur un modèle étranger, très lointain ; les maximes qu'on lui a fait entendre étaient trop abstraites, et n'étaient pas fondées sur les sens ; défaut plus grave, on ajoutait à ces maximes, en leur donnant force de loi, tous les usages, tous les caprices, et quelquefois tous les défauts d'un autre peuple, très différents des défauts, des caprices, des usages napolitains. Cette faute irréparable entraînera toutes les autres ; c'en est fait : on n'aura plus désormais qu'une « révolution passive » (paragraphe XVI, *Stato della nazione napol.*, p. 171). Au moins, saura-t-on la faire accepter

graduellement, et accoutumer les habitants, sinon à la chérir, à la supporter? Pas davantage. Parmi les patriotes qui étaient à la tête de l'État, beaucoup avaient la République sur les lèvres, beaucoup dans la tête, très peu dans le cœur (paragraphe XVII, *Idee de' patriotti*, p. 179). En d'autres termes, ils commettent, pour d'autres raisons la même faute que le roi : ils restent séparés de la nation. Ils ne savent ni ce qu'elle veut, ni ce qu'elle aime, ni ce qu'elle hait. Ils sont Napolitains cependant; mais ils sont modelés sur l'étranger; il ne font pas l'effort nécessaire pour se remettre en contact avec leurs compatriotes; ils sont perdus par l'irréel de leurs idées. Les mesures qu'ils prennent pour organiser la République naissante échouent fatalement. Ils agissent en lettrés, tout imbus qu'ils sont d'une culture prise au dehors, ayant leur langue même si chargée d'expressions empruntées à la France, que le vulgaire ne les comprend plus. « Enfin vous êtes libres », déclarent-ils aux Napolitains. Mais le peuple ne sait pas ce qu'est la liberté. « Votre Claude est en fuite, Messaline tremble. » On suppose donc qu'il est obligé de connaître l'histoire romaine pour connaître son bonheur! « L'homme retrouve tous ses droits... » Que veulent-ils dire? Et quelles sont ces paroles? La foule ne les entend pas, parce qu'on n'a jamais pris la peine de les lui expliquer. Ces salles patriotiques, dont on espérait tant de bien pour l'éducation populaire, ne réussissent pas : les vraies salles d'instruction auraient dû être la place publique, non point ces écoles artificielles où le peuple ne peut jamais agir. Prenons un exemple grossier, qui montre les choses comme elles sont. Partout s'élèvent des arbres de la liberté, parce que la mode était d'en élever à Paris. Mais les Napolitains ne sont pas les Parisiens. La plupart s'étonnent devant un tel emblème. Certains même s'en détournent, parce qu'ils voient là un maléfice. Si bien que ce symbole que l'on pouvait croire utile pour fixer l'attention, ou qui devait paraître à tout le moins inoffensif, fait tort à la bonne cause, au lieu de la servir (paragraphe XIX, *Quante erano le idee della nazione?*). C'est ainsi que les faits se passent dans la pratique : l'arbre de la liberté est nuisible, et très nuisible à la République. Combien les intérêts plus importants, comme les intérêts religieux, que les gouvernants ont

méconnus, n'ont-ils pas aliéné d'esprits! (paragraphe XXV, *Religione*). Aussi la République parthénopéenne n'a-t-elle pas résisté plus que les Républiques cisalpine ou romaine, toujours pour la même raison, qui est la faute principale dont il faut s'accuser en toute conscience : la nation n'a jamais été gagnée; et rien ne peut durer de ce qui a été fait sans elle (paragraphe XIII, *Richiamo de' Francesi*).

La règle d'action se dégage naturellement de cette psychologie. Cuoco déclare qu'il a percé à jour la politique française; il a dénoncé « ce système de démocratisation universelle, dont les politiciens se servaient par intérêt, et auquel les philosophes applaudissaient par excès de bonne foi : système qui, à la force des armes, unit celle de l'opinion; qui produit d'ordinaire, et qui a produit alors ces empires qui ressemblent tant à une monarchie universelle » (paragr. II, p. 14). Il a dévoilé la contradiction qui a régné entre les principes et les faits, entre le langage qu'on tenait aux rois et celui qu'on tenait aux peuples (III, 20). Et quand par impossible une nation favoriserait une nation voisine sans calcul intéressé, il montre qu'il y aurait danger encore à recevoir ses dons sans réserve, danger surtout à vouloir l'imiter. Le principe, et comme l'axiome, est celui-ci : ne peut être libre le peuple qui a vendu son opinion à un peuple étranger (XVI, 173). Il ne faut pas que la loi vienne du dehors (XVI, 174); la liberté que les autres vous offrent comme un cadeau est toujours vaine (XLIII, 360). En conséquence, les Napolitains, les Italiens — car les uns ne vont pas sans les autres — doivent s'efforcer d'être eux-mêmes et cesser d'imiter. Par un commun vouloir, on relèvera le pays de « l'avilissement » dans lequel il est tombé. Cette leçon que le présent donne au passé se résume dans une phrase très nette, qui nous ramène à la pratique, et qui traduit le sentiment que les patriotes italiens avaient solennellement exprimé dans leur pétition au Directoire : « Si je devais parler au gouvernement français pour l'Italie, je lui dirais librement qu'il faut ou bien la délivrer tout entière, ou bien ne pas la toucher » (XLIII, 361).

L'horreur que dans ses fragments de lettres à Vincenzo Russo, Cuoco manifestait pour l'idéalisme politique qui était celui de tout son entourage, s'est accrue et s'est justifiée par

l'expérience. Les faits viennent de prouver, à son sens, que la pire erreur était de prendre l'abstraction pour le réel. Qu'au lieu de s'attaquer à un seul abus, et de travailler lentement à le détruire, on prétende les abattre tous d'un seul coup, sans prendre le temps de choisir les moyens — voilà qui le choque profondément (II, 8). Pour réformer tout à la fois, on est obligé de remonter, de principe en principe, à des vérités si générales qu'elles lui semblent perdre à chaque degré un peu de leur réalité, et finissent par n'en plus contenir. Cette politique se laisse diriger, dit-il, par une métaphysique abstruse; elle méconnaît la nature; elle confond ses lois éternelles avec les idées qu'elle vient d'échafauder en système. Elle érige tout ce que les Français font et tout ce qu'ils veulent faire en commandements universels (VII, 57). Rien n'est plus dangereux, car les hommes pervers savent tirer parti d'une généralisation qui engendre la confusion, et utilisent pour leurs mauvais desseins des principes excellents. Et quant aux autres, comment croire qu'ils seront touchés par des entités qui ne parlent ni à leur imagination, ni à leurs sens, et sont même incompatibles avec la forme de leur esprit? Espérer qu'on rendra les citoyens parfaits en leur prêchant la philosophie, ce serait croire qu'on fera mieux rouler les roues des voitures parce qu'on connaît la perspective et qu'on s'appuie sur le calcul différentiel et intégral. Il hait les « formules algébriques » (VII, 57). Partout où il rencontre un désaccord entre l'abstraction et le réel, et partant une faute, il se complaît à les signaler. Les mauvais capitaines qui ne connaissent pas leurs troupes et organisent leurs victoires sur le papier, pourquoi sont-ils battus à l'épreuve? « Le criterium de la vérité est pour eux, non point la concordance entre leurs idées et les faits, mais entre leurs idées elles-mêmes » (XII, 131). Il n'en va pas autrement pour les mauvais politiques; ils ne connaissent pas le peuple. Il n'y a pas « l'homme », il y a « des hommes ». Il n'y a pas « la liberté », il y a les biens que procure la liberté : la sécurité, l'abondance, la modicité des impôts; les hommes tels qu'ils sont chérissent la liberté pour ces « biens sensibles »; si on leur commandait de l'aimer, sans qu'ils y trouvent leur avantage, il leur serait impossible de le faire (XIX, 198). On doit considérer les États, comme toutes choses,

dans la vie concrète plutôt que dans l'idéal d'une perfectibilité future. La loi de la vie des peuples est une lente évolution ; c'est par le dedans, non par le dehors, qu'il faut agir. Confiez à ceux qui pensent le germe d'une idée, qui ne soit pas trop différente de celles qu'ils conçoivent d'ordinaire : elle croît lentement; elle se développe sans hâte. Elle suit les différentes phases d'un travail intérieur qu'il ne faut pas troubler. Au contraire, changez la série des opérations successives, exposez en 1789 les idées de 1792 : le peuple ne comprend plus (XVIII, 187). Cuoco est attiré d'instinct vers ce peuple, « qui est d'ordinaire plus sage et plus juste qu'on ne croit » (XIX, 211). Mais il est attiré vers lui, surtout, par la logique de ses idées. Le peuple est la force vive, auprès de laquelle toutes les autres puissances ne sont rien. C'est de son lent travail, de son travail obscur, et non point des volontés hâtives de réformateurs pressés, que naissent peu à peu les progrès véritables. C'est de lui que sortent toutes les institutions ; c'est de lui que dépendent aussi bien la permanence des dynasties que l'effet des révolutions. Et nous comprenons pourquoi l'historien voulait lui donner la première place dans son histoire.

D'où viennent ces idées? Cette théorie de la résistance à la France, d'où tire-t-elle sa netteté et sa force? Le caractère de celui qui l'expose, assurément, est tout l'opposé de celui des Français ; il y a dans son tempérament une pondération, presque une lenteur qui font contraste avec leur rapidité extrême de conception et d'action. Certains mots le mettent hors de lui : le mot urgence, par exemple, employé dans le vocabulaire de la politique. « Urgence! nom funeste qui détruit toutes les républiques! Quand les Romains étaient les maîtres de la terre, quand dans leurs comices ils discutaient les intérêts les plus graves du monde entier, ils ne s'avisèrent jamais, ces sages Romains, d'altérer leur constitution pour servir à l'urgence de leurs affaires! » Il s'emporte : « Quels sont donc les cas d'urgence? Je ris chaque fois que je vois annoncées sous ce nom les lois criminelles, les lois civiles, ces lois qui doivent décider du sort de deux siècles, et qui peut-être demandent un an au moins de discussion et d'examen » (*Frammento* II, p. 483). A l'en croire, sur cent lois promulguées par le pouvoir législatif

latif en France, quatre-vingt-dix-neuf sont précédées de la déclaration d'urgence, et une à peine est urgente réellement. Tant d'ardeur, tant de colère même, dépensées pour réfuter une idée, montrent que sa sensibilité personnelle est atteinte, et qu'il hait par instinct, indépendamment de toute doctrine, la *furia francese*. Mais cette explication ne suffit pas : il est tout le contraire d'un maniaque, qui suivrait aveuglément les impulsions de sa nature. Il nous faut chercher des raisons plus profondes et plus générales : les voici. Ce qui fait la force de la Révolution française, c'est qu'elle vient au nom des idées. Elle apporte au monde, avec l'exemple de la liberté, le droit à la liberté : la grandeur de son caractère et la puissance de son action viennent de là. Elle transforme tout le présent et tout l'avenir; elle remue l'humanité entière, parce qu'elle est un principe avant d'être un fait. Des batailles comme Valmy, où Gœthe constate que quelque chose est changé dans l'histoire, sont le résultat d'une philosophie. Or, le seul moyen de résister à la poussée de ces idées, à la valeur conquérante de cette philosophie, c'est de lui opposer une autre philosophie et d'autres idées. Les adversaires ne l'empêcheront de transformer une conception donnée de l'existence qu'en se réfugiant, pour ainsi dire, derrière une conception qui paraisse aussi bonne ou meilleure; qui soit le produit d'une tradition locale préexistante, comme la philosophie révolutionnaire est elle-même le produit de la tradition française Voilà précisément ce que cherche à faire Vincenzo Cuoco. Son sens de la réalité historique lui vient de maîtres plus grands que lui-même ; elle lui vient de Machiavel, qu'il admire si sincèrement et qu'il cite si volontiers (*Saggio*, parag. XIV, XIX, et passim). Cette doctrine, qui oppose la lente évolution de l'humanité à sa transformation radicale et subite par la raison, il a été la puiser au plus profond de la tradition italienne, chez Vico. Il est rigoureusement vrai qu'il appartient à « l'école des sciences morales et politiques italienne », qui, remplissant les esprits des idées de Machiavel, de Gravina et de Vico, les empêchait de se laisser entraîner par le séduisant exemple des voisins (VII, 69).

Nous savons qu'il avait longuement pratiqué le philosophe napolitain, dont les doctrines commençaient à revivre; et qu'avec

l'aide du fils de Vico, encore vivant, il travaillait à une édition complète des œuvres du grand homme. Une partie des manuscrits déjà préparés se trouvaient dans la maison de Cuoco, une autre dans celle de l'ami qui entreprenait la publication; toutes les deux furent pillées quand les Anglais, les Russes, le roi et la reine rentrèrent dans Naples, et que le sac de la ville s'ensuivit. Même si nous n'avions pas ce témoignage matériel de son application à cultiver la pensée du philosophe, Cuoco nous donne de son système une explication si claire et si pénétrante, qu'il est impossible de douter de la longue familiarité qu'il eut avec elle [1]. Ses principes, dit-il, sont très simples. Les actes, manifestations extérieures de l'existence, dépendent de la volonté; la volonté, de l'esprit, qui se définit par la somme et par la nature des idées qu'il contient. Une nation a un esprit comme un individu; et comme chez l'individu, cet esprit a un contenu. L'essentiel de ce contenu est donné dès l'origine; il a en soi-même sa raison suffisante; il suit un développement constant, sujet à des lois inaltérables; il part de la barbarie pour progresser, arriver à l'extrême limite de son perfectionnement possible, et retomber dans une autre barbarie. Ce processus est arrêté ou favorisé par différentes causes : climat, sol, guerre, commerce, etc. Mais ces causes n'influent jamais que sur la nature primitivement donnée; et à travers les changements, le philosophe reconnaît encore l'orbite assignée à chaque société. D'où il résulte que les préceptes de la morale et les lois sociales trouvent une justification nouvelle, parce qu'elles ont leur raison d'être dans la nature. La philosophie ordinaire n'a jamais réussi à le démontrer. « Beaucoup considèrent ce qui est établi dans la nature comme l'effet d'un pacte qu'il est permis de rompre; d'une force qu'il est permis d'éluder, chaque fois que faire se peut sans danger. » Tous les désordres qui ont eu lieu pendant ces dernières années viennent de là. « On s'est mis à douter de la légitimité du droit de propriété; on a cherché la raison de l'ordre social, et on ne l'a pas retrouvée. On a cru qu'on pouvait tout réformer; et à force de réformer, on a tout détruit. Selon la doctrine de Vico, la dernière des lois sociales a sa raison dans la nature. » Mais

1. M. Romano, *Una pagina inedita di V. Cuoco su GB. Vico*, 1908.

laissons l'évolution intérieure des États, encore que cette façon d'interpréter la Révolution française soit significative; et passons aux rapports des États entre eux. Chacun a une mentalité distincte, nous dit-il, qui se développe selon d'immuables lois. Dès lors, est-il légitime qu'une nation veuille substituer sa mentalité à celle d'une autre? Assurément non. Est-ce possible? Pas davantage. Appelons enfin par leur nom les nations dont il s'agit : la France n'a ni le droit, ni le pouvoir d'opprimer l'Italie, qu'il s'agisse de la force des armes ou de celle de la pensée.

Car Vincenzo Cuoco — c'est un trait qu'il convient de remarquer — revient toujours à la réalité, et aux préoccupations de l'heure présente. Il comprend la métaphysique de Vico, il l'applique; mais il ne bâtit pas de système[1]. Son esprit ne ressemble pas à celui de Pagano, si curieusement partagé entre la philosophie française et celle du maître, proposant aux Napolitains une constitution semblable à celle de 1795, dans le même temps qu'il écrivait ses *Saggi politici*[2], où l'influence de Vico se trahit manifestement. En dressant la liste des républicains qui ont été mis à mort, Cuoco lui rend ce beau témoignage : « Dans la carrière sublime de l'histoire éternelle du genre humain, vous ne trouvez que les traces de Pagano qui puissent vous servir de guide pour rejoindre les vols de Vico » (*Saggio*, Par. XL, p. 430). Mais ces hauts vols ne furent jamais son affaire; il préféra toujours la terre, où il lui sembla que la besogne ne manquait pas. Il se donna comme fonction de tirer les conséquences des principes[3]; d'aller répétant, sous une forme accessible à tous, dans le cadre de la narration, « que la réalité humaine est réalité historique; c'est-à-dire une réalité qui n'est pas, mais qui devient, non point par des causes extrinsèques, mais par une activité qui lui est propre, intime et autonome[4]. » Il se souvient, au moment où l'Italie cherche une tradition, que « Vico est né pour la gloire de la patrie, et en conséquence de l'Italie, puisque c'est là qu'il est né, et que ce

1. Cf. Cantoni, *Vico, Studii Critici*, chap. XVI, 1867.
2. *Saggi politici dei principii, progressi e decadenza delle società*, di Francesco Mario Pagano, 1783-92.
3. Cf. Gentile, *La critica*, a. III, fasc. I, 1905, p. 39.
4. G. Gentile, *V. Cuoco Pedagogista*, 1908, p. 165.

n'est pas au Maroc qu'il a exercé son activité littéraire [1]. » Il le retrouve au nombre de « ces esprits robustes et heureux qui ont osé produire des œuvres originales dans les disciplines les plus difficiles [2] ». Il lui semble que ses préceptes oubliés n'ont jamais été plus opportuns que dans la présente époque; il nourrit son histoire de la conviction que « les habitudes natives, et surtout celle de la liberté naturelle, ne se changent pas tout d'un coup, mais par degrés, et avec beaucoup de temps [3] »; que « les gouvernements doivent être conformes à la nature des hommes gouvernés [4] »; et d'une manière générale, que « les choses hors de leur état naturel ne trouvent ni accommodement, ni durée [5] ». Avec l'appui de cette pensée vigoureuse, il rend irréductible l'opposition entre l'esprit français et l'esprit italien : s'il voulait les représenter l'un et l'autre, comme par des symboles, par deux types contradictoires, ce n'est pas Montesquieu qu'il choisirait sans doute du côté des Français, puisqu'il lui accorde le sens du relatif [6] : mais Rousseau. Il le connaît, car il n'est pas un homme cultivé qui ne l'ait lu et relu; quelquefois il le cite, approuvant ou blâmant les détails de sa pensée [7] : sur l'ensemble de son système, il l'attaque directement : « Il est facile de remonter à l'origine, d'analyser la nature du Contrat social, de faire la déclaration des droits de l'homme et du citoyen : mais faire que l'homme qui n'est pas toujours sage, et qui est rarement juste, n'abuse pas de ses droits, et en use dans la mesure où le demande la félicité commune, *hoc opus, hic labor* [8] ». Ce n'est pas le lieu de discuter ici les idées de Cuoco : nous les rapportons; nous ne les critiquons pas. Ce qu'il y a de certain, c'est qu'il arrive à opposer irréductiblement deux conceptions de la vie; l'une, qui serait française; l'autre, italienne. L'une, mettant tout son effort à considérer l'homme dans l'idéal, a pour conséquence d'effacer entre les

1. Vico, *Vita*, p. 68 (*Scienza Nuova*, éd. 1811).
2. *Ibid.*, p. 76.
3. *Scienza Nuova*, Libro I, Lo stabilimento de principi, 71.
4. *Ibid.*, 69.
5. *Ibid.*, 8.
6. *Saggio*, par. 7, p. 60. Voir aussi *Framm. III*, p. 496.
7. *Framm. II*, p. 454 : « Rousseau a raison »; *Fr. III*, p. 486 : « On a pensé, comme Rousseau... »; *Fr. VI*, p. 520 : « Rousseau dit : ... », etc. Saggio, par. 6, p. 57, note : « Parmi eux, on compte encore Rousseau », etc.
8. *Framm. III*, p. 488.

nations les différences qui existent, parce qu'il lui semble qu'elles ne devraient pas exister. L'autre, appelant état de nature celui où l'homme arrive quand il remplit tout son être, s'attachant aux réalités des pays et des époques, insistant sur les différences spécifiques plus volontiers que sur les similitudes, a pour conséquence de réserver à chaque peuple la liberté de son évolution. Vico fait échec à l'immense séduction de Rousseau.

II

Les conséquences de cette philosophie s'appliquent directement à la littérature. La nation a le droit de garder son originalité : et quelle est la manifestation principale de cette originalité, sinon l'expression de sa pensée? Les autorités françaises se vantent d'apporter tout d'un coup les lumières avec l'argent[1]. Au contraire : les bons esprits italiens doivent donner au peuple une culture nationale, en se servant des genres littéraires qu'ils trouvent à leur disposition.

C'est à Milan donc que V. Cuoco s'installe, Napolitain mêlé aux Lombards. La capitale de la seconde cisalpine est un peu celle de tout le pays. Après la période troublée qui se termine, elle est la première à sortir du désordre. Elle se sent pleine de force et de vie. Toutes les activités, tous les talents affluent chez elle. Pour les autres villes, elle est plus qu'un modèle; elle est, dès maintenant, la réalisation partielle de l'Italie future. Elle forme un milieu exceptionnellement favorable à la pensée et à l'effort. Chateaubriand, qui la traverse en 1803, est frappé de ce caractère : « A mon passage à Milan, un grand peuple réveillé ouvrait un moment les yeux. L'Italie sortait de son sommeil et se souvenait de son génie comme d'un rêve divin[2]... » C'est bien la tradition de son génie, en effet, qu'elle cherche à ranimer tout d'abord. Des hommes comme Marescalchi ou Aldini[3]; un homme surtout comme celui qui est à la tête du gouvernement, Melzi d'Eril[4],

1. Arch. Nat., F^IC, Montenotte, 5. « Les habitants de cette Rivière ont beaucoup à gagner à leur réunion à la France; l'arrivée de toutes les autorités, apportant des lumières et de l'argent... »

2. *Mémoires d'Outre Tombe*, IIe partie, livre II (t. II, p. 342, éd. Biré).

3. Cf. A. Zanolini, *A. Aldini...*, 1864.

4. *Memorie*, 1865.

mettent au service de leur patrie toute leur intelligence, qui est grande, et toute leur ardeur, qui est inépuisable. Ce dernier songe à fonder un journal qui contienne autre chose que les décrets administratifs ou les actes judiciaires[1]. Les feuilles officielles qu'il voit autour de lui, celle même qui paraît à Milan, lui semblent misérables. On pourrait mieux employer cette presse, qui a pris dans la vie publique une importance sans cesse croissante. Le pays qu'il dirige vers un avenir meilleur n'a pas la liberté, dans le sens réel du mot; il le sait : il est sous la domination de Napoléon. Mais il jouit cependant d'une liberté relative; il est assuré d'une certaine prospérité matérielle, et de l'ordre. La France le favorise davantage, à tout prendre, que l'Autriche; s'il n'a pas tout gagné en passant sous sa dépendance, il a gagné quelque chose, ne fût-ce que la volonté très consciente d'une nationalité libre. Au lieu de se révolter contre les circonstances, il faut donc en tirer parti. La tranquillité que procurent des institutions régulières permet d'entreprendre l'éducation des citoyens, pour qu'ils se trouvent prêts à exercer leurs droits, au moment où les apparences deviendront, comme on l'espère, des réalités. Napoléon voit dans les journaux un moyen de former l'esprit public, mais à la française; Melzi voit dans les journaux un moyen de former l'esprit public, mais à l'italienne. Prudemment, sans offenser le maître et sans effaroucher les sujets, on inspirera aux lecteurs le souci de la vérité, le goût de la culture; on leur donnera un certain nombre de connaissances qui sont nécessaires, et que pourtant ils ne possèdent pas. Il s'adresse alors à Vincenzo Cuoco.

Celui-ci vient précisément de publier un travail de statistique : les *Osservazioni sul dipartimento dell' Agogna*. L'ouvrage a paru sous le nom de Lizzoli, commissaire du gouvernement, chargé comme tel de faire cette étude[2]. Mais tout le mérite en revient à son employé. Ses goûts, comme ses principes, le poussent vers des occupations de ce genre. Pour faire le bien d'un pays, il faut le connaître; pour le connaître, il faut dresser l'inventaire précis de ce qui lui manque et de ce qu'il a. La statistique doit trouver une place d'honneur dans un État qui s'organise. L'œuvre, étant

1. Cf. pour tout ceci A. Butti, *La fondazione del Giornale italiano*, 1905.
2. Milano, 1802.

méthodique, doit partir de données certaines. Elles sont aussi nécessaires à un administrateur qu'un inventaire à un commerçant. — D'autre part, V. Cuoco vient d'acquérir, en collaborant à une feuille milanaise, le *Redattore italiano*, cette expérience du journalisme qu'aucune théorie ne remplace. Il est donc préparé au rôle qu'on lui offre. De toutes les manifestations de l'activité littéraire, il n'en est point sans doute qui donne l'impression d'une influence plus directe, plus rapide, plus certaine, que la presse. Chaque phrase que l'on écrit, aussitôt lue, agit. Ainsi les circonstances ne pouvaient mieux répondre à ses désirs en même temps qu'à ses capacités. Des lettres qu'on a conservées, et qui datent de cette époque, nous permettent d'entrer dans l'intimité de son esprit. « Me voilà donc Cisalpin, dit-il, parce que je suis à Milan ; je hais les Français, comme en 1793, 1794, 1795, 1796, 1797, 1798, comme en 1799 enfin, à Capoue. Mes sentiments sont éternels[1]. » Il hait les Français, parce qu'ils sont les conquérants : c'est la condition nécessaire pour profiter de leur domination contre eux-mêmes. Bien qu'il ait au fond du cœur un vif amour de sa patrie, il ne veut pas la revoir encore ; il lui faudrait, pour rentrer à Naples, accepter un pardon ; il y répugne. « Si j'étais coupable, j'accepterais un pardon. Mais un homme qui n'a jamais été assez vil pour commettre le crime, un homme qui a pu être condamné seulement parce qu'il s'est trouvé entraîné dans un tourbillon qu'il détestait, mais auquel il était impossible de résister ; un homme chez qui l'amour de la patrie, de la paix, de la vertu, sont autre chose que des paroles, un tel homme ne doit assurément pas se contenter d'un pardon qui lui laisse toujours l'apparence de la culpabilité[2]. » Il est curieux qu'après un tel langage on l'ait accusé d'égoïsme, et qu'on l'ait appelé d'un vilain mot moderne « opportuniste ». L'opportunisme lui eût conseillé de rentrer tout de suite à Naples. Il préfère rester à Milan, où il ne cherche que « tranquillité, paix et travail », parce qu'avec l'espoir et déjà la vision de la plus grande patrie italienne, peu importe la province où l'on agit, pourvu que l'on agisse en faveur de toutes

1. M. Romano, *O. c.*, appendice, p. 269.
2. U. Tria, *V. Cuoco, a proposito di due sue lettere inedite*, 1901.

les provinces. Il y trouve l'occasion de s'associer au mouvement intérieur qui tend à transformer la Cisalpine, et qui est en conformité parfaite avec les théories de toute sa vie, puisque, sans « urgence », sans intervention de l'étranger, sans abstractions et sans rêves, il veut agir lentement sur l'âme du peuple et lui faire réaliser de très sûrs progrès.

Vos idées sont les miennes, écrit-il à Melzi en lui envoyant le 3 août 1803, le projet du journal [1]. Le document est précieux. Destinée à former un esprit public, la feuille qu'on veut créer ne doit pas se contenter de donner les nouvelles du jour. Elle doit avoir un but déterminé, vers lequel toutes ses parties convergent. Le but, c'est en premier lieu d'inspirer aux lecteurs une certaine estime pour leur pays et pour ce qui sort de lui; en second lieu, de réaliser l'accord des opinions sur tous les objets qui peuvent êtres utiles ou nuisibles à la patrie. Pour rendre aux Italiens la conscience de leur valeur et leur donner l'habitude de s'estimer eux-mêmes, il faut tenir compte de leur condition présente. Autre chose est un journaliste de Londres ou de Paris, autre chose un journaliste de Milan. Ceux-là peuvent répéter tout le jour : nous sommes grands : on les croira. Celui-ci, s'il énonçait la même proposition, ferait rire. Aussi toutes les œuvres dans lesquelles on cherche à réveiller la conscience populaire échouent : elles parlent de la grandeur italienne sans en prouver la vérité par le détail, sans la montrer par des « idées individuelles ». Il faut se rappeler « qu'on doit accoutumer l'âme des Italiens à penser noblement; les amener, presque sans qu'ils s'en aperçoivent, aux idées qu'exige leur nouvelle condition; transformer en citoyens d'un État ceux qui sont nés habitants d'une province, ou de pays plus humbles encore qu'une province ». D'abord, on rappellera le souvenir des temps anciens aussi souvent qu'on le pourra : la considération de la grandeur passée rendra confiance, et inspirera le désir de la grandeur présente. Second moyen : on se mesurera, au moins par la pensée, avec les nations voisines; quand on les connaîtra mieux, on craindra moins leur prétendue supériorité;

1. Butti. Appendice, p. 196. Ce projet a été publié de nouveau dans les *Scritti pedagogici inediti di V. C.*, éd. Gentile, 1909 : *Disegno di un giornale nel 1803*.

on voudra les égaler. Puis, dit Vincenzo Cuoco, nous devrons raisonner souvent sur nos propres opérations : raisonner, et par conséquent éviter aussi bien un pessimisme injuste qu'une « louange insensée », encore plus dangereuse. Surtout, on se rappellera ceci. Chaque État a une carrière à parcourir. Les petites nations sont destinées à grandir ou à périr. Celles-là ne périssent pas, qui préparent à l'avance leurs esprits en vue de la grandeur de leurs destins futurs. Lorsque le cours des événements leur offre les occasions opportunes, elles n'ont plus qu'à les saisir. Si au contraire elles ne se trouvent pas préparées, elles sont incapables de profiter des circonstances, et la crise d'où dépendait leur bonheur ou leur malheur une fois passée, elles meurent. Il convient donc de présenter à l'esprit des habitants de la République italienne ce qui appartient à l'Italie entière. Le journal parlera-t-il d'hommes illustres, par exemple[1] ? Il habituera ses lecteurs à les considérer comme issus non point de telle province, mais du sol de la patrie; leur gloire est un patrimoine commun dont tous peuvent revendiquer l'héritage, depuis les Alpes jusqu'à la mer. Cette confiance tranquille dans les destins de l'Italie et cette prévision de l'avenir ne sont pas le moindre intérêt que présentent les idées de ce remarquable rapport. Le sentiment de la gloire italienne est en train de passer à l'effort pratique et réel, qui aboutira à l'unité territoriale par l'union intellectuelle.

Sur le second point, il y a moins à insister. Il faut provoquer l'accord des opinions sur le respect du gouvernement, de la religion, de la morale. Ces principes sont trop évidents pour que Cuoco ait besoin de les expliquer. Il envisage ensuite la disposition du journal, qui comprendra quatre parties : les nouvelles politiques; la statistique, celle des autres nations et celle de l'Italie : c'est le moyen de donner une « instruction solide » aux lecteurs; les arts. Sous cette rubrique, on ne parlera pas des sciences purement théoriques, qui ne seraient pas comprises. On indiquera les découvertes intéressantes, la mort des écrivains illustres et les honneurs qu'on leur rend, les récompenses accordées aux lettres, les institutions destinées à

1. Butti, *Spigolatura d'Archivio intorno a F. Albergati*, 1905.

les favoriser, les questions proposées par les sociétés scientifiques, et autres informations du même genre. Aussi bien n'est-ce pas un journal qui ait la littérature comme but : il la considère comme un moyen. Des « variétés » complèteront ce programme. Elles contiendront quelquefois des discours tendant à inspirer la morale, l'amour de la patrie, le respect des lois, sur le modèle du *Spectateur* anglais; quelquefois des traits intéressants et nobles de l'histoire; quelquefois la biographie des grands hommes.

Restent les mesures pratiques qui doivent assurer le succès de l'entreprise. On se procurera des nouvelles politiques plus précises et plus fraîches que celles des autres journaux. On abonnera la bibliothèque de Milan aux périodiques qu'il sera nécessaire d'avoir sous la main pour composer les variétés. On s'adressera, pour les articles, aux habitants de toutes les régions. Milan deviendra comme « le siège de l'esprit universel de la nation ». Les habitants de la Cisalpine étendraient les limites de la circonférence; les autres essayeraient de se rapprocher du centre : ainsi l'union des esprits se réaliserait doublement. Les rédacteurs d'occasion seraient payés, ou récompensés par des distinctions honorifiques. Le gouvernement inviterait quelque fonctionnaire à collaborer, tant pour sa connaissance pratique des affaires que pour le caractère d'autorité qu'il imprimerait à l'entreprise. Sa présence n'empêcherait pas une « liberté décente », si rare dans les journaux ordinaires. A cette époque, elle est infiniment rare, en effet; Cuoco a raison de dire que si son projet se réalise, « jamais l'Italie n'aura possédé pareille feuille ». Foscolo, donnant plus tard son avis sur l'institution d'un journal littéraire, n'aura pas d'autre idéal [1].

Giovanni d'Aniello et Bartolomeo Benincasa aident dans sa tâche V. Cuoco, directeur. Le premier a été choisi par lui; il a pu l'apprécier quand ils écrivaient ensemble au *Redattore italiano*; c'est un de ses compatriotes. Entre autres qualités convenant à un journaliste, il connaît le français, l'anglais, voire un peu d'allemand : avantage précieux pour une publication qui veut rester au courant de la pensée européenne. Sa collaboration

1. *Opere*, appendice Charini, p. 127.

n'offre point par ailleurs un grand intérêt; il fait surtout les utilités. Le second a été choisi par le gouvernement; avant d'arriver à Milan, il a mené une vie tourmentée; et à vrai dire, il sent un peu l'aventurier [1]. C'est d'ailleurs un homme fort intelligent, et qui a des lettres; il est curieux des œuvres étrangères, du roman anglais, surtout du théâtre allemand, dont il traduit quantité de pièces. Sa culture, pour être superficielle, est étendue. Il est capable de parler sur Alfieri aussi bien que sur Rabelais; il écrit sur les manuscrits de M. Necker aussi bien que sur Klopstock : chose rare pour son temps, il ne craint même pas d'aborder la philosophie de Kant (*Giornale italiano*, n° 92, 93, 94, 1805). Il règne sur les variétés, qu'il sait rendre attrayantes. Et par-dessus tout, il a « le sentiment et le ressentiment de l'italianisme [2] ».

C'est par ce dernier trait que son œuvre au *Giornale italiano* nous intéresse; c'est aussi parce qu'elle nous permet de voir en quoi Cuoco ressemble aux autres, et comment il diffère d'eux. Benincasa se fait le champion de la gloire nationale; il étend à tous les sujets ses revendications passionnées. S'agit-il de géographie? Ce sont les Italiens qui ont découvert l'Amérique, les Indes, les parties les plus inaccessibles de l'Europe et de l'Asie (n° 6, 1804). S'agit-il du galvanisme? Ce n'est ni la première, ni la dernière fois qu'un Italien a fait profiter le monde de ses inventions! (16, 1804). Le système de Gall a été précédé d'une théorie analogue, imaginée par un Italien (140, 1804). En matière de beaux-arts, « que le rival jaloux et ignorant de l'Italien coasse autant qu'il le veut, quel qu'il soit, où qu'il soit »; le sentiment des beaux-arts est la caractéristique de la nation italienne (52, 1804). On n'admire que les productions des typographies étrangères : on oublie que l'Italie possède, avec Bodoni, Bettoni (55, 1805). A plus forte raison défend-il vigoureusement, en littérature, l'honneur de ses compatriotes; à plus forte raison rappelle-t-il orgueilleusement que l'Italie est la mère de toute poésie. Cette insistance semble fatigante à un lecteur

1. Cf. Cavalli, *La scienza politica in Italia*, t. IV, p. 181-186, 1865; *Giornale di erudizione*, v. IV, p. 330, 1892; A. Butti, article cité, *Giorn. st. lett. ital.*, p. 412-423, 1905.
2. Butti, *O. c.*

qui juge les choses cent ans après. Il lui paraît qu'on introduit le patriotisme où il n'a que faire. Il trouve que certains détails vont jusqu'au ridicule. Si Benincasa assiste à une représentation et qu'il juge le spectacle mauvais, il souffre, parce que « là se trouvent aussi le Français, l'Autrichien, le Saxon, le Russe, et que, probablement, ils s'occupent à comparer leur théâtre avec le théâtre de Milan » (10, 1804). Le fait que l'Athénée de Vaucluse veut élever un monument à la gloire de Pétrarque lui déplait presque : « la propriété nationale du mérite » de Pétrarque, comme il dit, lui est si précieuse, que « l'ombre de la crainte de la partager avec d'autres lui cause de l'appréhension » (60, 1804). Mais on s'aperçoit bientôt que cette revendication ombrageuse est volontaire, systématique, obstinée. C'est bien l'accomplissement d'un programme. L'auteur lui-même sourirait de ces exagérations, s'il les appliquait à un pays déjà formé ; il les juge utiles, parce qu'il les applique à un pays qui doit se faire.

Or V. Cuoco marque encore un progrès sur Benincasa [1]. En premier lieu, la joie de constater ce que l'Italie possède ne va jamais, chez lui, sans la tristesse de voir ce qui lui manque. Il s'attache de préférence aux défauts et aux lacunes. Il essaie d'inculquer aux autres ce mécontentement de soi qui est un principe d'activité. Loin de dissimuler l'infériorité présente, il l'exagère. Son éloge de Dante, par exemple, tourne naturellement au souvenir de ce qu'il a fait et de ce qu'on devrait faire à son exemple. Dante était le censeur le plus sévère de la corruption dans laquelle était tombée l'Italie de son époque ; tous ses soucis, tous ses efforts ont tendu à la réveiller, en prêchant la concorde entre ses habitants (63, 1805). Passant des effets aux causes, il blâme plus souvent l'apathie de ses contemporains qu'il n'exalte l'énergie de leurs aïeux ; ou du moins, il s'attache toujours à faire sortir la leçon de l'exemple.

En second lieu, ses idées montrent plus de noblesse et de profondeur que celles de Benincasa. Ce dernier n'avait pas été sans parler de l'éducation populaire. A propos d'un éloge de Tiraboschi, il avait regretté qu'on ne commençât point l'instruction

1. Voir dans Romano, *O. c.*, p. 285-288, la liste des articles publiés par Cuoco dans le *G. it.*

des enfants par l'histoire littéraire (99, 1805). Une noble émulation s'allumerait dans leur âme, si on leur permettait de faire ainsi l'inventaire de leurs trésors ; ils résisteraient mieux à l'influence étrangère, qui vient de leur ignorance. Nous trouvons même chez cet homme ingénieux l'idée de l'enseignement par projections : il a vu l'apothéose d'Alfieri à la lanterne magique, et il se déclare charmé. L'entrepreneur se propose de mériter encore les applaudissements, en faisant comparaître Dante, Métastase, Parini, Goldoni, tous ceux à qui les honneurs littéraires sont justement dus. A la bonne heure! On peut tirer grand parti de cette heureuse initiative. La foule des spectateurs voudrait comprendre et s'informerait; il se trouverait toujours quelqu'un pour répondre et pour instruire (80, 1804). Or les idées de Cuoco vont plus avant. Un jour qu'il parle d'un livre de fables à l'usage des jeunes gens, il attaque un défaut capital dans l'éducation, avec le pessimisme voulu qu'il emploie lorsqu'il veut provoquer un progrès. Nous écrasons nos fils sous le poids de règles insipides, sous des humanités qui sont barbares, sous les préceptes d'une rhétorique insensée; et nous nous plaignons de voir sortir de nos écoles de très grands pédants, et de très petits hommes! (6, 1805). Une autre fois, il expose au public la pédagogie de Pestalozzi (79, 1804). Puis c'est sa pédagogie, à lui, qu'il développe (61, 62, 75, 1804). Rousseau a dit que le peuple n'avait pas besoin d'éducation; les autres n'ont pas osé répéter cette maxime : et cependant, il est bien vrai qu'ils n'ont pas pensé au peuple. « Tu devras être un homme de qualité » — voilà ce que chaque éducateur propose comme but à son élève; « veux-tu être un homme du peuple? » — voilà ce qu'il lui propose d'éviter. « Veux-tu être un homme du peuple? Insensés que nous sommes! Ainsi donc, le peuple est pour nous un amas incorrigible de vices, incapable de toute vertu? Et pourtant, c'est parmi ce peuple que nous vivons; ce peuple forme la partie la plus grande de notre patrie, et tient dans sa dépendance, bon gré, mal gré, notre subsistance et notre défense; et nous avons le cœur de dormir tranquilles, confiant notre subsistance et notre défense à celui que nous-mêmes nous croyons plein de tous les vices et incapable de toute vertu? » Le besoin de faire l'éducation du peuple n'a jamais été plus grand qu'aujourd'hui; la

Révolution, en même temps qu'elle a changé son état politique, a transformé son état social. Elle lui a révélé sa force; elle l'a rendu capable de faire beaucoup de bien, ou beaucoup de mal. Les anciens usages, qui tenaient lieu de préceptes, vacillent; les changements brusques qui se sont produits en si peu de temps favorisent l'anarchie qui menace. Il faut rendre aux artisans et aux agriculteurs des règles de vie, par l'instruction. Comment? Les livres, qui dépassent la mentalité des simples, sont insuffisants; insuffisants aussi les catéchismes, dont une expérience récente vient de prouver l'inutilité. De nouvelles méthodes sont nécessaires pour des temps nouveaux. On devrait descendre vers la foule; l'observer, pour connaître ses vices et ses vertus, qu'en réalité on ignore; chercher de quelles causes physiques, économiques, politiques, ils dépendent. On regarderait les objets qui entourent le fils d'un travailleur à sa naissance, et qui doivent nécessairement produire des idées, des associations d'idées, des passions, des qualités, des défauts différents de ce qu'on trouve chez le riche. L'existence de ces milieux est inévitable; il n'est pas au pouvoir de l'homme de les changer; il est difficile de les utiliser pour des fins meilleures. Il est nécessaire, en tout cas, de les connaître. Le tort des classes cultivées est de ne l'avoir pas fait, et d'avoir remplacé la raison par le despotisme. Faute de moyens pour diriger le peuple, on a multiplié les chaînes; faute d'arguments pour le convaincre, on a augmenté les châtiments. Il y aurait moins de prisons, s'il y avait plus de maîtres, et plus capables de bien remplir leurs fonctions. La conclusion, comme nous devons nous y attendre, passe des considérations générales à l'état présent de l'Italie. Elle montre l'erreur de croire qu'une nation n'a pas besoin d'éduquer ses fils, parce qu'elle est faible. « Plus elle est petite, et plus elle a besoin de vertu pour se soutenir. Celle-ci ne sera pas inutile pour accroître sa gloire et sa puissance. Tous les peuples qui aujourd'hui sont grands furent petits autrefois; mais avant d'être grands, ils furent vertueux, et leur grandeur fût fille de leur vertu; s'ils oublient la vertu, qu'ils soient aussi grands qu'ils le veuillent, ils retourneront à leur petitesse primitive ».

« Il y a plus d'importance qu'on ne croit à ce qu'une nation

ait ou n'ait pas une philosophie qui lui soit propre... Parcourez les époques de la grandeur politique des nations : ce sont celles mêmes de leur grandeur philosophique. La première force est la pensée[1]... » Ainsi parle Vincenzo Cuoco, dans un article où il déplore le manque d'une philosophie autochtone en Italie. Nous avons reçu celle de Descartes; nous avons reçu celle de Locke; nous n'en avons plus à nous, alors que nous avons été les premiers à en fournir une aux autres peuples : tel est le regret qu'il exprime. Cependant il a soin de signaler lui-même, dans son journal, la philosophie qui l'inspire, la « pensée » qui dirige son action; et parmi tant d'hommes illustres auxquels il rend hommage pour se montrer fidèle à son programme, il a soin de rendre un hommage spécial à Vico. Près de lui, un petit groupe de penseurs commence à le connaître et à l'apprécier[2]. Cuoco n'est pas le seul qui ait importé son culte à Milan; d'autres Napolitains aussi l'ont vanté; ils ont fait en « missionnaires » une propagande qui n'est pas restée sans résultats. Un exilé, Lomonaco, lui consacre un essai dans ses *Vies des Italiens remarquables*. Salfi, devenu professeur, parle de lui dans ses discours. Romagnosi lui prend plus d'une idée. Son influence se répandra même dans la littérature pure; on en trouvera des traces chez Monti et chez Foscolo. Tous ceux-là comprennent les articles que Cuoco consacre à son maître. Sans doute, la masse des lecteurs ne le suit pas quand il entre dans l'explication de ses principes. Mais elle apprend que dans tous les ordres de sciences, Vico a innové; et que les résultats de sa philosophie se font sentir encore dans les œuvres qui passent pour les plus modernes et les plus originales. Il est le premier qui ait conclu du langage d'un peuple à ses idées; on lui doit la théorie de l'éloquence poétique des races primitives, qui est la base de la rhétorique de Blair; les premières idées sur l'état des nations et sur leur type éternel inaltérable; les premiers doutes sur l'histoire et la chronologie des anciens, et plus spécialement sur l'unité des poèmes d'Homère. Bref, la carrière qu'il a parcourue est immense, et reste encore ouverte : on peut

1. 103, 1804. Cf. La Critica, *Un articolo dimenticato di V. C.*, Giorn. ital., 154, 1804 (20 luglio 1904).
2. Cf. B. Croce, *Bibliografia Vichiana*, 1904.

y retrouver après lui les plus utiles des vérités. Et si quelque lecteur français daignait jeter les yeux sur l'article où Cuoco analyse, d'après les principes de son maître, le beau littéraire, il y trouverait beaucoup à apprendre. Il y verrait que le type idéal du beau, conçu suivant la raison, n'existe pas. « Vico est le premier qui ait observé un rapport entre l'idée que les hommes se font du beau et le cours nécessaire des nations. » L'art varie donc avec chaque peuple et avec chaque âge de chaque peuple. Ceux-là sont de faux littérateurs, qui parmi l'immense variété des aspects du beau qu'offre la nature, en choisissent un seul, en font une sorte d'archétype, et condamnent tout ce qui ne ressemble pas à cette création de leur esprit. La stérilité ou la servilité sont les conséquences fatales d'une telle conception; on tombe dans les règles, qui ne permettent pas d'aller plus loin que l'imitation extérieure du beau, sans l'atteindre dans sa réalité (34, 1804; 154, *id.*; 84, 1806). Le *Giornale*, qui d'une façon générale développe les idées contenues dans le *Saggio sulla Rivoluzione di Napoli*, maintient donc sur ce point particulier l'affirmation qu'une littérature ne doit pas copier un modèle étranger, et que sa première loi est de rester elle-même. Il la maintient non pas obscurément, à travers les conseils pratiques, mais expressément et théoriquement : en droit aussi bien qu'en fait.

Il est regrettable qu'une propagande aussi utile ne se soit pas prolongée plus longtemps. Ne faisons pas du *Giornale italiano* une œuvre d'opposition, dont le principal caractère soit d'être anti-française. C'est une feuille officielle, et qui le devient de plus en plus en continuant à vivre. Ses rédacteurs sont des fonctionnaires qui émargent au budget de l'administration. Elle ne ménage pas les flatteries à Napoléon. Ne faut-il pas qu'elle soit ce que les temps lui commandent d'être, docile à la volonté du plus fort? Ce dont il faut la louer, c'est qu'elle ait su ménager les susceptibilités françaises tout en servant les intérêts italiens; et qu'elle ait tiré si bon parti de ce positivisme qui était dans l'esprit de ses fondateurs. — N'allons pas dire non plus qu'elle formule les idées unitaires dans toute leur précision. Son rôle est de prêcher l'union plutôt que l'unité; de réaliser l'accord de la pensée avant celui des États; et ce rôle suffit sans doute à lui

assurer une place importante dans l'évolution du sentiment italien.

Cependant, en 1806, le journal subit une transformation intérieure. On en remet la gestion à l'éditeur Agnelli; il payera les rédacteurs sur les bénéfices de l'entreprise. En vain Vincenzo Cuoco proteste. Après tant de fatigues et tant de labeurs, tant de guerres ouvertes qu'il a dû soutenir, tant de pièges cachés qu'il a dû éviter pour vivre, on lui enlève ce qui était sa chose et son bien! Il n'a pas compilé, ainsi qu'il le dit lui-même, avec un sens très sûr et une conscience très précise de son action, un recueil de nouvelles indigestes, comme tant de journalistes autour de lui; chaque article lui a coûté quantité de soucis et de peines, parce qu'il voulait former l'esprit public et qu'il fallait pour cela toute espèce de ménagements et de précautions [1]. On n'entend pas sa prière. Les trois collaborateurs abandonnent successivement leur œuvre, et lui le dernier. Sa signature ne paraît plus dans le journal, qui désormais ressemble au *Bulletin des lois* ou au *Moniteur de l'Empire*, après le 2 août 1806. Il espère qu'en récompense de ses services, on lui donnera le poste de statisticien officiel qu'il sollicite. Il l'attend pendant plusieurs mois, sans obtenir satisfaction. Joseph Bonaparte est à Naples; l'ancien ordre de choses est renversé; on réorganise le royaume; on a besoin de toutes les bonnes volontés. Alors il se décide à regagner sa patrie. Quand il part, il vient de publier le troisième et dernier volume de son *Platon en Italie* [2].

III

C'est un roman; et parmi tous les adjectifs qu'on pourrait ajouter à cette définition pour la préciser davantage, c'est le mot didactique qu'il faudrait choisir. « J'aurais aimé mourir pour ma patrie; au moins j'aurais voulu mourir avec elle; puisqu'elle n'existe plus et que je vis encore, je lui ai consacré toutes mes pensées [3]. » Ce sentiment domine toutes ses œuvres; il relie

---

1. A. Butti, *Una lettera di V. Cuoco al Vice-Re Eugenio*, 1901.
2. Vol. I et II : Milano, 1804; vol. III : *Ibid.*, 1806.
3. Cité par Roberti, *Lettere inedite... di V. Cuoco*, 1894.

l'*Essai historique* au *Journal*, et le *Journal* au roman. — Passons sur l'intrigue, un peu traînante, il faut l'avouer; passons sur le caractère érudit de l'œuvre, dû à la mode du temps aussi bien qu'aux connaissances personnelles de l'auteur. L'intérêt est ailleurs.

A l'époque où Platon et Cléobule commencent leur voyage, la Grande Grèce est en décadence. Certaines villes, toutes pleines de l'esprit de Pythagore, sont encore heureuses sous le gouvernement de ses disciples; mais d'autres ont cessé de vivre sous les lois de sa sagesse; la corruption et la discorde troublent la pureté des âmes et l'harmonie des esprits. Parmi les villes italiennes, Rome s'élève. Elle a la conviction qu'elle sera la maîtresse du monde. Jupiter le lui a promis (III, 65). Déjà elle a le droit d'être fière. Si quelqu'un voulait composer l'histoire idéale d'un État, il aurait peine à imaginer des événements ou des hommes qui fussent plus grands (III, 66). On sent que Vincenzo Cuoco est pénétré d'une joie profonde, à revendiquer ainsi les titres de gloire de son pays : le souvenir de la Grande Grèce, que les tribuns révolutionnaires rappelaient devant le peuple de Naples, et qu'un poète officiel allait célébrer encore devant la cour du roi Joseph [1]; le souvenir de Rome, que tous les orateurs et tous les poètes évoquent tous les jours. Mais il en est un autre, plus ancien et plus splendide. Cette civilisation dont les provinces méridionales se vantent n'est pas la première qu'on y ait vu fleurir. Une autre l'a précédée, qui sortait du sol. Celle des Pythagoriciens, si belle qu'elle soit, comporte aux yeux de gens qui professent pour leur patrie une sorte de culte ombrageux et jaloux le défaut d'être importée. L'autre, au contraire, ne doit rien qu'à elle-même. Quand les Grecs sont venus s'établir dans le Sud de la péninsule, c'était à une époque relativement tardive, lorsque déjà s'étaient multipliées les antiques nations indigènes, qui longtemps auparavant avaient habité les montagnes sorties d'abord du sein des eaux (III, 75). On discute, dit-il, pour savoir si ce sont les Grecs qui ont peuplé l'Italie, ou peut-être les Italiens la Grèce : et cependant l'une et l'autre région ont été habitées par un peuple primitif, qui est le

1. V. Monti, *I Pitagorici*.

père commun des Grecs et des Italiens. « Je crois donc ce que disent nos sages, qui donnent pour certain que dans des temps très anciens, l'Italie tout entière était florissante par ses lois, par ses armes et par son commerce... Alors tous les Italiens formaient un peuple unique, et leur empire s'appelait étrusque » (III, 56). Ainsi la tradition unitaire date d'une époque antérieure à la conquête romaine, et jette dans le sol de la patrie des racines plus profondes. Elle tient à son existence même. Quant à peine apparaissait une terre où des êtres vivants pouvaient habiter, elle a commencé; elle a duré à quelque moment de son existence qu'on la considère; elle s'étend vers l'avenir.

Vico, auquel il nous faut toujours revenir quand il s'agit de V. Cuoco, avait établi la théorie de cette « très antique sagesse » des Italiens [1]. Rencontrant dans le latin des mots abstraits qui étaient en contradiction avec le caractère guerrier ou rustique de ceux qui les prononçaient, il avait attribué leur origine à des populations plus anciennes, les Ioniens ou les Étrusques, deux noms pour une seule race. Leur religion, leur art, leurs sciences même, démontraient, suivant son explication, leur supériorité intellectuelle sur leurs successeurs [2]. Cuoco reprend cette idée, mais en lui faisant subir une transformation capitale. La politique et la passion prennent la place de la philologie. Ce n'est plus un problème sur l'évolution du langage, résolu par une hypothèse hardie et élégante; c'est la revendication de la nationalité italienne. De nouveau, les principes les plus élevés entrent en jeu, et s'opposent formellement. Devant le dogme français s'élève le dogme contraire. Nous connaissons assez notre auteur maintenant pour savoir qu'il en tirera toutes les conséquences pratiques qui pourront en découler.

Le principe qu'il proclame obstinément, qu'il s'agisse de la force naissante des Romains, de la sagesse des Grecs, ou de l'empire ancien des Étrusques, est la nécessité de la vertu chez le peuple et chez ceux qui le gouvernent. Le peuple, en effet, n'a

1. G. Ottone, *La tesi Vichiana di un antico primato italiano nel Platone di V. C.*, 1905.

2. *De antiquissima Italorum sapienta ex linguae latinae originibus eruenda*, 1710, Proemium.

pas d'autre manière d'être heureux (*Platon*, II, 42). Vice et malheur, vertu et bonheur, sont des termes nécessairement liés; toute réforme tendant à corriger un état politique corrompu doit être d'abord une réforme morale et individuelle. Les magistrats qui gouvernent, de leur côté, n'ont pas d'autre manière de remplir dignement leurs fonctions. Si leur cœur est coupable, ils auront vite fait de rendre nuisibles des lois même excellentes : l'organisation publique la meilleure est inutile, si elle n'est confiée aux meilleurs citoyens (III, 67). « Impossible de rétablir la vertu dans la cité, si on ne la porte en soi-même; point de vertu publique où il n'est point de vertu privée » (III, 78). Les Romains l'ont prouvé, qui sont les favoris des dieux. Car « les dieux sont justes, et quand ils ont décrété dans leur esprit qu'un peuple serait grand, ils le veulent en même temps vertueux; d'où ils se plaisent à le mettre souvent en des périls extrêmes, dont reste exempte la vie tranquille et obscure des peuples qu'ils ont destinés à produire et à consommer les fruits de la terre : pour que ces dangers fortifient leur courage et réveillent leurs vertus » (III, 85). La grandeur ou la décadence des nations n'ont au fond pas d'autre cause que leur mérite ou leur démérite. Celles qui sont malheureuses ont toujours commencé par oublier le devoir; les mœurs se sont corrompues, les passions privées n'ont plus eu de frein, la justice a disparu du forum, et la bravoure du champ de bataille (III, 78). Ces affirmations, qui sont si souvent et si énergiquement répétées, s'expliquent par les lois même de la nature. Partout où il y a sagesse, il y a tendance à l'unité; il y a tendance à l'unité partout où il y a vertu : « Or la vie de tous les êtres n'est pas autre chose que l'effort des éléments qui les composent vers l'unité : sans unité, il n'y a plus ni sagesse, ni vertu, ni vie, et on court à grands pas vers la mort » (*Ibid.*). L'ordre immuable, établi par les lois qui régissent éternellement le monde, s'appelle dans l'âme des hommes la vertu. Aussi doit-elle venir du plus profond de leur cœur; elle est vaine, quand elle n'est qu'une obligation extérieure à eux; il est nécessaire, en quelque manière, de posséder la vertu pour vivre. Il est bien d'en graver les préceptes sur des tables de bronze; il est mieux d'en donner à tous les citoyens non seulement l'amour, mais l'habitude (III, 78).

Telle est l'impression que la corruption de la cour napolitaine, et l'avilissement de la nation, ont produite sur celui qui en a été le témoin. Les faits qu'il avait consignés dans son histoire deviennent des préceptes pour l'Italie future. Les dangers que les idées françaises, insuffisamment adaptées à la pratique, avaient fait courir à la République parthénopéenne, ne l'avaient pas moins frappé : il aura soin d'en tirer aussi des conséquences pratiques, et d'ajouter aux principes élevés qu'il professe les souvenirs de son expérience personnelle. Le voici, en effet, qui montre à ses lecteurs comment la sagesse a besoin d'une définition plus précise que la vertu. On est d'accord pour dire que la seconde doit être également pratiquée par tous : ce serait une grave erreur d'en penser autant de la première. Une réunion de sages ferait une excellente académie, et une très mauvaise cité. « Ce qui est vraiment nécessaire, c'est que chacun reste à sa place, c'est-à-dire qu'il sache travailler, et qu'il aime l'ordre » (I, 15). Le bien est si difficile à réaliser que les vrais sages ne doivent le tenter qu'en tremblant : que penser de ceux qui croient tenir la sagesse sans la posséder? Ils sont les pires ennemis du bien public. Qu'on sauvegarde donc la hiérarchie des esprits, comme celle des classes, mais basée sur la nature de chaque génie particulier, au lieu de l'être sur les avantages de la fortune ou de la naissance. Que les personnes faites pour « répéter » ou pour « conserver » ce qu'ont imaginé les autres ne s'avisent pas de vouloir « découvrir ». Alors ce serait l'anarchie. Qu'on ne s'avise pas non plus de contraindre la classe des « inventeurs » à rester passive. Alors ce serait la barbarie (III, 74). Encore faut-il bien s'entendre sur la nature de cette sagesse politique, qui ne doit pas être confondue avec la philosophie pure. Le philosophe se contente de connaître le vrai; celui qui, politiquement, est sage, possède la rare et précieuse faculté qu'on pourrait appeler la tempérance dans l'application de la sagesse. Aucune vérité ne doit lui échapper, mais il doit exposer seulement celles qui sont nécessaires pour le moment, et tenir les autres en dépôt afin de les utiliser suivant le besoin. S'il les divulgue toutes d'un seul coup, naissent les révolutions; s'il les cache toutes, la vie de la nation s'arrête (I, 14). Pythagore, le grand fondateur de cités, avait le dessein de faire de

l'Italie comme une seule ville, de réunir tous les hommes que leur position géographique, leur langue, leurs mœurs, rendaient frères; de résister par cette force commune aux barbares, « ceux qui s'introduisent en armes dans un pays qui n'est pas leur patrie ». Pour y réussir, il fallait instruire le peuple. Mais pour l'instruire, il eût été absurde de lui parler comme à une assemblée de philosophes. Il n'a pas craint d'imposer son autorité par des moyens aussi grossiers que des miracles, afin de se faire écouter et de commander le bien avant de le persuader (I, 15). La raison a besoin de temps; provisoirement, on peut la remplacer par l'obligation. En politique, on ne recherche pas l'homme capable d'énoncer le plus de vérités, mais celui qui met en pratique les vérités les plus utiles. Les procédés même vulgaires sont légitimes quand ils s'adressent à des esprits vulgaires pour les améliorer. Il n'est pas jusqu'aux préjugés qui ne soient louables, pour qui sait les mettre au service de la vertu (III, 64). Les Romains doivent leur prospérité à leurs préjugés, qui étaient nombreux, et dont leurs chefs ont tiré profit. Pour agir avec quelque efficacité, il faut prendre les hommes tels qu'ils sont.

Voulant agir, V. Cuoco prend ses contemporains tels qu'ils sont, en effet. Le roman est tout plein d'allusions qu'il dissimule à peine; ou pour mieux dire, il trouve un certain plaisir à rappeler à ses lecteurs qu'il s'agit du présent. Si la gloire de l'antique supériorité italienne ne faisait que flatter leur amour-propre, ce serait jactance inutile; il la déteste. Il sent le danger que l'on court à trop vanter la splendeur des origines; il a peur de « cette gloriole dont les peuples sont d'autant plus affligés qu'ils sont plus enfants; et par laquelle, à force de se croire plus anciens et plus sages que tout le monde, ils dédaignent les autres, et ne se résolvent jamais à apprendre ou à imiter ce qu'ils peuvent avoir de bon » (III, 78). Se vanter d'un privilège accordé comme par hasard par la nature, non pas; travailler à s'en rendre digne, voilà le nécessaire. Il faut que chaque citoyen conçoive de son pays une estime modérée, raisonnable « une estime du juste milieu » (*Ibid.*). La méthode qu'il avait employée dans son journal, mêlant le blâme à l'éloge avec un peu plus de blâme que d'éloge, continue d'être la bonne. Sa préface déjà est empreinte

de mélancolie. A quoi sert de rappeler aux Italiens qu'ils furent autrefois vertueux, puissants, heureux? Ils ne le sont plus aujourd'hui. A quoi sert de rappeler qu'ils furent un jour les inventeurs de presque toutes les connaissances qui ornent l'esprit humain? Aujourd'hui, on se fait gloire d'être disciple des étrangers (*Al lettore*, et I, 26). Parfois, c'est l'ironie qu'il emploie. Il se divertit à peindre les bavards qui se rassemblent tous les jours sous les portiques de Phalante, et raisonnent à perte de vue sur la guerre et sur la paix. Batailles gagnées ou perdues, capitaines récompensés ou punis, provinces et royaumes donnés et enlevés, forment la matière de leurs discours. Que ne songent-ils bien plutôt aux intérêts immédiats de leur patrie? Que ne préparent-ils la réforme de l'État par la réforme de leur vie? Au lieu de se mêler à la politique de toutes les villes voisines, que ne s'occupent-ils à rendre forte la leur propre, en s'assurant d'une armée aguerrie (I, 10)? Ou bien il nous montre les jeunes gens de Tarente, gravement occupés à souper en gaie compagnie. Pas de figues de Tarente, disent-ils; elles sont mauvaises; ne sont bonnes que les figues étrangères. Pas de vin de Tarente : on sait qu'il ne vaut rien, ne venant pas de l'étranger. La langue de Tarente, et les Tarentins eux-mêmes ne sont rien au prix des étrangers ; pour ceux-là, c'est autre chose; ils sont parfaits, dignes d'être imités en tout point (1, 8). La préoccupation de résister aux excès de l'influence française, qui apparaît manifestement ici, est une de celles qui reviennent le plus fréquemment. Deux ambassadeurs romains demandent aux Samnites de renouveler leur alliance avec Rome. Ce serait pour les Samnites une politique périlleuse; Rome est trop forte. De cette puissante voisine, ils auraient tout à craindre, rien à espérer. « Pensons plutôt à guérir nos maux intérieurs, nous souvenant que nous devons attendre le bonheur réel et durable non point des choses qui sont hors de nous, mais de celles qui sont en nous, exclusivement » (III, 68). De même, la politique intérieure, pour être bonne. doit se garder d'imiter les lois du voisin (III, 67). L'agriculture, qui fait la grandeur des peuples, qui la conserve, qui l'accroît (II, 56), avec l'industrie et le commerce (I, 7); l'art de la guerre (II, 38), qui mériterait la haine publique si toutes les nations étaient composées de sages,

mais qui est nécessaire dans l'état actuel des choses, pour sauvegarder l'indépendance des différents pays (III, 69), sont les objets qui doivent faire l'étude et le souci des bons citoyens. Ils ne risquent pas alors de tomber dans la « manie étrangère ».

Grâce à la prospérité matérielle ainsi acquise, grâce à la sécurité que donne la force, et qui préserve de l'ambition des voisins, on peut penser aux productions de l'intelligence, qui ne sont pas les moins importantes. Platon, qui aurait banni les poètes de la République de l'idéal, nous explique qu'il les admet dans les Républiques du réel. Ils y ont des devoirs à remplir : éduquer le peuple, et spécialement la jeunesse ; enseigner le bien, et s'élever ainsi au-dessus des charlatans et des saltimbanques, qui bornent leur ambition à divertir le prochain par leurs grimaces. En rendant la cité meilleure, et par conséquent plus durable, ils représentent, avec le beau, le bien : une place d'honneur leur revient alors (II, 30). Si on cultive la véritable éloquence, celle qui consiste à exprimer avec simplicité des sentiments vigoureux, on lui donne une grande valeur. Ses moyens sont ceux que les mathématiciens emploient ; elle doit seulement préparer l'esprit des auditeurs, en montrant par l'analyse les vérités particulières qui aboutissent à la vérité générale qu'il faut prouver. Les règles compliquées, les bavardages savants, les jeux de la difficulté vaincue, ne sont pas faits pour les bons citoyens qui ne demandent que la vérité (I, 13). De même encore, l'auteur tragique ou comique qui met en scène des mœurs irréelles est aussi inutile qu'un montreur d'ours ou d'éléphants. Le théâtre veut la peinture de la vérité, des passions vraies, des vraies joies et des vraies souffrances. Il ne peut exister chez un peuple qui manque de caractère propre, soit qu'il l'ait perdu par des changements trop rapides et trop violents dans son organisation intérieure, soit qu'il l'ait corrompu par une imitation excessive de l'étranger, soit qu'on le lui ait ravi par suite de la faiblesse politique qui le rend esclave ou sujet d'une autre nation. Il ne saurait se concevoir, pas plus que la poésie et l'éloquence, sans une raison d'utilité publique (II, 30). Toute la littérature, ou tout l'art, puisque l'architecture, la peinture, la sculpture, sont soumises aux mêmes lois (II, 34 et 35), n'ont plus d'autre fonction que de refaire l'âme

italienne. L'art, donc, rentrera dans le grand plan d'éducation nationale, dont toutes les idées de Cuoco ne sont que des parties. Il achèvera dans la vie, pour les hommes, ce que l'école aura commencé pour les enfants.

Vincenzo Cuoco ne se flatte pas que son livre puisse vaincre l'oubli et les années. Il marque pourtant, comme on l'a dit, une grande bataille combattue pour la formation de l'esprit public[1]. Le souvenir d'une époque glorieuse de l'histoire, pendant laquelle l'Italie eut l'hégémonie sur tous les peuples, et fut maîtresse de civilisation; une discussion éloquente des sages principes qui gouvernaient alors les cités; et en même temps, de fréquents rappels à l'époque contemporaine; une invitation à renouveler la gloire des ancêtres : on trouve tout cela dans son roman. Ou, pour le dire encore avec lui-même : « Quiconque le lit avec attention, s'apercevra que mon livre n'est pas seulement un livre d'érudition, mais qu'il est destiné à former la morale publique des Italiens, à faire naître en eux cet esprit d'union, cet amour de la patrie, cet amour de la guerre, qui jusqu'à présent leur avaient manqué[2]. »

IV

Ses dernières années furent tristes. Non point qu'on refusât de rendre justice à son mérite; Joseph Napoléon, et surtout Murat, lui accordèrent des charges importantes et le comblèrent d'honneurs. Mais dès 1811, il risqua de perdre la raison. Elle alla s'affaiblissant, et disparaissant par crises; et il mourut fou.

C'est à Naples, cependant, que sa production littéraire trouve son aboutissement logique. Il fit partie de la commission nommée en 1809 pour présenter un projet de loi sur l'instruction publique; il eut une part prépondérante dans la rédaction du rapport qui l'accompagna[3]. Des études philosophiques, des enseignements littéraires, de la pédagogie politique, il passait à la pédagogie pratique. On lui donnait ce qu'à peine il eut osé

1. Gentile, *O. c.*
2. A. Butti, *Una lettera del C.*, *o. c.*
3. *Progetto di decreto per l'ordinamento della pubblica istruzione, seguito da un rapporto ragionato per V. Cuoco.* Cf. Gentile, édition citée.

souhaiter, quand il rédigeait le journal de Milan ; on lui confiait l'avenir de ses concitoyens. Une partie des idées qu'il proposait furent réalisées par la réforme de 1811 ; elles étaient si justes, et pour ainsi dire si nécessaires, qu'elles demeurèrent après la restauration de 1815.

La nature, dit-il dans son rapport, s'est montrée généreuse envers les habitants du royaume ; elle leur a fourni un riche capital d'intelligence ; seule, l'instruction peut le faire fructifier, puisqu'elle enseigne à le connaître et à l'utiliser. Elle est le complément nécessaire des lois : celles-ci commandent ; elle, au contraire, persuade : mais l'objet auquel la législation et la pédagogie s'appliquent est commun. Elle doit s'étendre à toutes les classes, et être universelle ; s'ouvrir à tous, et être publique ; être uniforme, c'est-à-dire être confiée au gouvernement. Il ne suffit pas qu'elle soit conforme à la nature, suivant par degrés le développement de l'individu, et s'adressant, selon l'âge, aux sens, à l'imagination, à la mémoire, enfin à l'intelligence. Elle se conformera aussi au caractère particulier du peuple pour qui elle est faite. Les sciences sont les mêmes partout ; mais la façon de les enseigner doit varier, s'il est vrai que les hommes ne sont nulle part tout à fait les mêmes, et ont mille façons différentes de comprendre une seule vérité.

Ces principes posés, le rapporteur considère à part chaque ordre d'enseignement. L'instruction primaire sera gratuite ; on l'étendra le plus qu'on pourra, de façon qu'aucun coin du royaume n'en soit dépourvu. Elle aura soin de ne pas s'enfermer dans les murs de la classe. « Tout concourt à l'instruction du peuple. Un bâtiment, une manufacture, tout est pour lui une école. Celui qui en aura la direction saura faire en sorte que tous les établissements de ce genre servent à l'éducation. Pour y réussir, il suffit de le vouloir. » On excitera le zèle de tous : des maîtres, en proportionnant leur traitement à la façon dont ils rempliront leur rôle ; des enfants, par des distributions de prix solennelles, où le mérite sera publiquement honoré. On cherchera des livres très simples, adaptés à la mentalité du jeune âge : des almanachs, des catéchismes, bien qu'ils ne soient pas parfaits ; un recueil des passages les meilleurs et les plus beaux des poètes nationaux ; un Valère-Maxime ; un « tout petit traité » de morale

pratique. Le plus difficile peut-être est d'entraîner les parents dans la réforme ; on les touchera par l'intérêt. On leur fera comprendre l'importance de l'instruction par l'appât des récompenses ; on leur dira que si leur fils montre du goût pour l'étude, il obtiendra les faveurs du gouvernement. Par contre, la bienveillance officielle sera refusée à ceux qui n'auront pas fréquenté les écoles : point de filles dotées qui ne sachent lire, écrire, compter.

Nous pourrions suivre de la même façon, dans l'enseignement « moyen » et dans le « sublime », les méthodes employées par Cuoco pour assurer aux institutions qu'il préconise la vitalité ; et signaler au passage des conceptions si larges, qu'elles semblent dater d'aujourd'hui, et quelquefois de demain, plutôt que d'hier. L'enseignement secondaire, par exemple, doit fournir à ceux qui veulent progresser dans la science la culture nécessaire pour continuer ; et à ceux qui abandonnent le cours des études, les connaissances suffisantes pour qu'ils soient des hommes intelligents, sans être des savants. Mais il doit se rappeler surtout que son but n'est pas de fournir une ou deux idées positives de plus ou de moins : il remplirait mal ce qu'on attend de lui, s'il le croyait. Il est chargé de développer l'amour du savoir, et des aptitudes à l'acquérir. Il ne s'agit pas de faire un livre, mais un homme. Un livre est comme une créature passive, qui contient juste les idées qu'on lui a données : tandis que le caractère de l'esprit est d'être actif, créateur, capable de former des idées, de les mettre en ordre, de les dominer. Pour l'enseignement supérieur, on s'impose la loi de ne pas se limiter aux chaires indispensables. Ce serait arrêter la science, et l'obliger à demeurer imparfaite. Elle doit être libre et s'étendre comme elle le veut, dans toutes les directions qui lui plaisent. Partout V. Cuoco sème, avec les principes sages, les idées nouvelles. C'est ainsi qu'il fait une large part à l'éducation des femmes. On n'aura plus lieu de répéter à Naples ce qu'il faisait dire en 1804 par le héros de son voyage : nos lois, qui traitent trop mal les femmes, ne leur permettent pas de développer leurs facultés, ni même d'affiner leurs sentiments ; élevées en esclaves, elles ont toutes les bassesses des esclaves ; jamais une pensée noble ne sort de leur esprit, jamais une passion noble de leur cœur. « Si j'étais fondateur de cité, ajoutait Platon, avant tout, je voudrais égaliser la condition des

deux sexes » (*Platon*, I, 6, et 19). Au moins Cuoco veut-il égaliser leur culture, ce qui est un commencement. C'est ainsi, encore, qu'il propose pour l'enseignement littéraire une réforme capitale ; dans les écoles, l'italien, dont on ne s'était pas encore soucié, sera la première de toutes les matières ; et dans les universités, on créera une chaire spéciale de « lettres et philosophie », qui sera la plus importante [1]. Qu'on étudie enfin la fonction qu'il assigne à l'Institut royal d'encouragement aux sciences naturelles [2] : il faut que les sages s'intéressent aux arts utiles à la vie ; qu'ils mettent en commun leurs efforts individuels, qu'ils les coordonnent ; et que toutes les sciences, histoire naturelle, chimie, physique, mathématiques même, s'appliquent d'abord à décrire le pays qui les abrite. Partout où il passe, nous retrouverions, à le suivre, le même esprit d'initiative, hardi et créateur.

Il est hardi ; il est créateur : souvenons-nous bien, pour comprendre à quel degré, des défauts qui régnaient alors dans l'éducation. Ne parlons pas de celle du peuple, puisqu'en général elle n'existait pas. Parlons des privilégiés, des enfants de bourgeoisie et de noblesse, qu'on initiait aux bonnes lettres dans les collèges. Ouvrons, à côté de ce rapport tout rempli d'idées nouvelles, un de ces livres, ses contemporains, qui paraissent si singulièrement vieux : à côté des réformes que le premier propose à chaque page, lisons, si nous en avons le courage, les définitions routinières et les affirmations pédantes que Poétiques et Rhétoriques offrent à la mémoire des élèves. Il en est que nous ne pouvons feuilleter sans épouvante : comme ces tables analitico-littéraires, publiées en 1803, qui ont pour but de faciliter l'étude des genres et des théories [3]. Les malheureux écoliers auront à retenir par cœur de longues séries de définitions : ce que c'est que le style diffus, concis, faible, nerveux, sec, uni, net, élégant, ou fleuri ; les qualités de l'ode : à savoir l'enthousiasme, le sublime des images et des sentiments, la har-

1. G. Gentile, *Il figlio di GB. Vico e gl'inizii dell' insegnamento di letteratura italiana*. 1905.

2. *Atti del R. Istituto d'incoraggiamento alle scienze naturali di Napoli*, 1811.

3. Nicoli, *Tavole analitico-letterarie, per servire allo studio delle Belle-Lettere*, 1803.

diesse, les digressions, le désordre, la brièveté, l'unité, et même la déviation, c'est-à-dire « une espèce de vide entre deux idées qui n'ont pas de lien immédiat. Il sert à indiquer la vélocité très rapide de l'esprit, quand l'âme est échauffée par les passions. » Voici, en un seul tableau, toute l'éloquence : ses genres : démonstratif, délibératif, judiciaire; — ses formes : la harangue, l'éloge sacré, funèbre, ou profane; — son objet : la persuasion, le plaisir, l'émotion; — l'invention des arguments, par syllogisme ou par enthymème; — l'exorde, par insinuation, ingénieux, modeste, bref, intrinsèque; ou par précipitation; — la disposition : la narration, qui doit tenir compte de l'ordre et du détail; les preuves, qui embrassent la confutation et la démonstration; la conclusion, à laquelle appartiennent l'épilogue et l'émotion; — l'élocution, avec les tropes et les figures; — le style; — les qualités de l'orateur : morales : modestie, zèle, probité, prudence, circonspection, oubli de soi-même; intellectuelles : par rapport à la cause, aux lois, aux usages, à l'humanité; — les passions, amour ou haine; — la déclamation, geste et voix. Rappelons-nous ce tableau redoutable, pour illustrer par une réalité précise ce que l'on va répétant sur les méthodes mauvaises, les préceptes stériles, le triomphe des mots vides : et nous apprécierons, du même coup, le grand mérite de Vincenzo Cuoco.

Puis il y a l'autre danger, celui de l'influence française Pour s'exercer avec moins d'évidence et de force que dans les départements annexés à l'Empire, elle n'en est pas moins très sensible. Ceux qui sont à la tête du gouvernement parlent français; Napoléon Joseph Bonaparte, prince français, grand électeur de l'Empire, lieutenant de l'Empereur, commandant en chef de l'armée de Naples, adresse sa première proclamation au peuple en français; toute la réorganisation du royaume, entreprise à l'exemple de la France, amène en quantité innombrable les livres de Paris, dans le texte ou dans la traduction. On offre aux élèves, qui croient n'avoir pas besoin d'apprendre l'italien parce qu'ils le savent en naissant, toutes les séductions du français, langue de la mode, langue des bureaux, langue de l'armée; on manque de grammaires italiennes, mais on possède en abondance toutes les méthodes nécessaires pour apprendre le français jusque dans les détails. N'y a-t-il pas une imprimerie française installée dans

la ville? Aux femmes, dont on veut entreprendre l'éducation, on présente « l'ami du beau sexe, ou nouvelles réflexions sur l'influence des femmes dans la société, dans les deux langues, italienne et française ». Ce n'est pas précisément ce que Vincenzo Cuoco demandait! Il est incontestable qu'avec la domination nouvelle commence un effort très vigoureux en faveur des « lumières »; et il faut lui en savoir gré. Mais il est certain qu'elle accroît l'influence française — dont il signalait déjà les dangers avant la révolution de Naples — à un point qu'on n'avait pas encore connu.

Très conscient de ce double péril, celui de l'épuisement et celui de l'imitation, Vincenzo Cuoco sait tirer parti d'une situation difficile. Cette adaption aux circonstances est le premier caractère que nous devons retenir, en finissant d'étudier son œuvre. Il suit docilement l'impulsion officielle, mais jusqu'au point où elle lui est utile. Rendre obligatoire l'instruction, la réformer quand elle est mal entendue, voilà qui est fort bien. Répandre l'esprit public par la création d'un journal, voilà qui est fort bien encore. Il est digne d'un grand prince d'encourager les lettres; et il n'est point honteux d'être à son service. Aussi Cuoco reste-t-il un excellent fonctionnaire, si loin de dédaigner les places, qu'il les demande à l'occasion. Mais il s'arrête à temps; et l'habileté de sa tactique consiste à profiter de ce que la domination étrangère parle toujours de l'intérêt de la nation, de la gloire de la nation, du bonheur de la nation, pour la prendre au mot, et comme au piège. Il fait le départ entre les deux tendances que la Révolution, telle qu'elle apparaissait en Italie, portait en elle : le sentiment humanitaire. et le sentiment nationaliste [1]. Le premier affirme les droits de l'homme, proclame la liberté et l'égalité, dénonce l'injustice qui soumettait les sujets aux rois, donne à la société des bases nouvelles : cette œuvre-là, il l'accepte de tout son cœur, et il la favorise de tout son pouvoir, en prêtant fidèlement son aide au régime qui représente le progrès. Mais le sentiment national français, il le repousse; car le sentiment national italien croît en lui, à mesure que l'autre se fait plus injuste et plus menaçant. « Étrange caractère de tous les peuples

1. G. Ottone. *V. Cuoco e il risveglio della coscienza nazionale*. 1903.

de la terre! » disait-il dans son *Essai*. « Le désir de leur donner une liberté exagérée réveille en eux l'amour de la liberté contre leurs libérateurs eux-mêmes! » (*Saggio*, Par. XVII, p. 184).

En second lieu, Vincenzo Cuoco justifie cette vitalité de la nation par une philosophie. Toutes les forces qu'on mettra désormais à son service — même celles qu'on pourrait considérer comme injustes ou excessives, si on les jugeait en soi, et non par rapport à l'époque et au milieu — deviennent légitimes et comme sacrées. L'orgueil national est un droit, bien plus! un devoir. Le patriotisme n'est plus le sentiment irréfléchi de la créature qui s'attache par habitude à la terre où elle a vécu. L'Italie a un rang à garder, un rôle à remplir dans le monde; si elle venait à disparaître, toute la civilisation en souffrirait. Elle mérite d'être respectée. Cette philosophie, qu'on emprunte à un des plus grands penseurs dont la nation se vante, en y mêlant d'ailleurs beaucoup d'éléments hétérogènes, relie l'Italie contemporaine à la Renaissance et à Rome. L'Italie est une : elle doit donc être la même pendant tout le cours de l'histoire universelle. Elle doit redevenir non seulement l'égale des autres peuples, mais la maîtresse de l'Europe, pour rester fidèle à son destin. Du jour où tous furent convaincus de cette idée, l'influence française fut vaincue et la patrie italienne virtuellement constituée. C'est pourquoi les Italiens d'aujourd'hui, devenus les égaux de tous les peuples, en effet, en regardant derrière eux avec un légitime orgueil le long chemin parcouru, honorent celui qui entreprit jadis parmi les premiers la rude tâche d'éduquer non point des enfants ou des adolescents, mais tout un peuple, toute une nation.

PAUL HAZARD.

L'Enseignement professionnel au XXXe Congrès de la Ligue de l'enseignement.

Il semble que les temps sont proches où l'enseignement professionnel recevra en France la solution attendue depuis si longtemps. Le sentiment qu'il est nécessaire pour remplacer l'apprentissage à peu près disparu, pour encadrer l'adolescent aux années critiques qui suivent la sortie de l'école, ce sentiment a pénétré les masses.

En même temps, la révélation des progrès incroyables réalisés par nos voisins et nos concurrents dans ce domaine, la constatation des résultats économiques dûs à ces progrès, ont excité la conscience nationale, tandis qu'une connaissance de plus en plus exacte des solutions données au problème par les étrangers, nous incitait à des imitations ou à des essais.

Si notre pays aborde la question avec résolution, comme il fit en 1882 de l'organisation de l'école élémentaire, le temps passé n'aura pas été tout entier perdu. Il a servi à gagner l'opinion publique. Elle connaît maintenant l'importance du sujet. Elle s'accoutume à l'idée que le nouvel enseignement coûtera cher. Elle accepte de soumettre les adolescents des deux sexes à l'obligation de suivre des cours appropriés à leurs besoins.

Bien plus, elle facilite ou impose dans quelques milieux de choix des solutions locales satisfaisantes qui, au jour des réalisations intégrales, seront étudiées au même titre que celles que nous offre l'étranger.

Dans cette œuvre d'éducation de l'opinion publique, la Ligue française de l'Enseignement a joué un rôle de premier plan. Fidèle aux méthodes de son créateur Jean Macé, elle a

imposé le sujet aux méditations de tous en en soulignant l'importance, en en étudiant les aspects multiples, en préconisant des réalisations.

Depuis plus de quinze ans, dans chacun de ses congrès, l'enseignement professionnel a été l'objet d'études et de discussions sérieuses.

Mais il est équitable de reconnaître que le XXXe Congrès, tenu cette année à Tourcoing, a serré de très près la question et qu'il a abouti au vote de vœux précis qui ne peuvent manquer d'être pris en considération au jour où le Parlement abordera la discussion de la loi Astier.

Ce côté positif et concret des études de l'assemblée est dû évidemment et avant tout à la maturité de l'opinion publique sur le sujet, mais aussi au choix de Tourcoing pour le siège du Congrès.

Dans cette ville, en effet, M. Dron, député et maire, a créé des établissements d'enseignement professionnel fort intéressants. La possibilité pour les congressistes de recevoir par la visite de ces établissements une véritable leçon de choses a orienté leurs discussions vers les réalités et n'a pas peu contribué à les rendre plus objectives qu'académiques, plus courtes aussi et moins discursives.

*
* *

Le rapport relatif à l'Enseignement professionnel et technique avait été confié à MM. Dron et René Leblanc. En fait, ce dernier a rédigé la partie agricole.

Dans son préambule, M. Dron établit la nécessité d'une organisation de l'enseignement technique et professionnel.

« Notre pays, dit-il, si merveilleusement doué, qui, en Europe, partageait avec l'Angleterre, il y a quarante ans, le monopole de la grande production des objets fabriqués, ne pouvait pas maintenir cette situation privilégiée, parce que sa population ne s'est pas accrue à un degré suffisant et que toutes les grandes nations, s'étant industrialisées à leur tour, sont entrées en ligne et se font concurrence sur le marché mondial : il aurait pu, au moins, garder son rang...

« Mais, d'autres pays, quelques-uns surtout, comme l'Allemagne où la vie économique a pris une si grande intensité, notre voisine, la Belgique, qui s'est prodigieusement développée, sans parler de l'Amérique, ont marché à pas de géants. L'esprit d'initiative, la hardiesse dans les entreprises y ont fait affluer l'argent vers l'industrie qui a ainsi atteint un degré exceptionnel de vitalité. L'évidence des faits oblige à reconnaître que parallèlement les pouvoirs publics [1] ont su, ne reculant devant aucun sacrifice d'argent, sans se laisser arrêter par aucune résistance patronale, préparer et imposer l'éducation professionnelle [2] de leurs jeunes ouvriers : le résultat de cette convergence de tous les efforts privés et publics vers le but visé, un essor industriel et commercial toujours plus grand, s'est traduit par une prospérité exceptionnelle. »

*
*

L'avantage des questions bien posées est d'éclairer tous les alentours dont elles dépendent. Il s'agit d'organiser un enseignement professionnel. A quel âge l'enfant peut-il le recevoir utilement? Évidemment, lorsque ses forces physiques le permettront et dès que son instruction primaire sera parachevée.

L'expérience de chaque jour et l'exemple de l'étranger fixent cet âge à quatorze ans révolus. Le rapport de M. Dron propose donc que la fréquentation obligatoire soit reculée jusqu'à quatorze ans.

« C'est seulement, en effet, dans la dernière période scolaire, onzième année, surtout douzième et treizième années, qu'on obtiendra de l'enfant un travail intellectuel sérieux, un effort d'attention et de réflexion; c'est alors qu'il se montrera, en un mot, capable de raisonnement.

---

1. Il ne faut pas oublier la Suisse où la variété des solutions données au problème est admirable. La Suisse a vraiment tout expérimenté et tout réalisé. Si nous le voulons, elle nous évitera les *écoles* dans ce domaine où les erreurs seraient particulièrement fâcheuses.

2. Il est juste de reconnaître que les patrons à l'étranger ont souvent accepté volontiers les sujétions et les sacrifices que leur imposait le nouvel enseignement. En France, dans le département du Nord, en ce moment même, ils paraissent animés des mêmes sentiments.

« Jusque-là, le travail à l'école a constitué une sorte de gymnastique préparatoire qui a pu imprimer définitivement quelques notions ineffaçables, mais qui a surtout contribué à éveiller l'esprit de l'enfant et à développer parmi ses facultés latentes celle qui domine et écrase toutes les autres, la mémoire. On a emmagasiné dans ce jeune cerveau les matériaux les plus variés, mais de cet acquis de parade que restera-t-il après quelques années d'abandon de l'école et des livres? Et l'on arrive à penser qu'ils n'ont pas tout à fait tort ceux qui prétendent que l'instruction rudimentaire d'autrefois avait du moins cet avantage sur l'enseignement prétentieux qui vise toutes les matières à la fois dans nos écoles modernes : c'est que, alors, l'élève ne croyait pas tout savoir, en avait appris assez pour avoir l'idée de continuer à s'instruire une fois abandonné à lui-même; il en résultait, de sa part, un effort courageux de volonté aboutissant à développer les qualités d'attention et de réflexion susceptibles de faire de lui un homme moins brillant, mais ayant un jugement plus droit, plus sûr. »

Avec quelque outrance dans le fond et dans la forme, ce jugement de notre enseignement élémentaire renferme une part de vérité. Cela devient évident quand on étudie les programmes de l'école suisse ou de l'école allemande. Les élèves de l'une et de l'autre apprennent à peu près les mêmes choses que leurs camarades français, mais ils disposent de deux années de plus et quelles années! la treizième et la quatorzième, les meilleures, à coup sûr, de la vie scolaire élémentaire.

Nous demandons trop à des élèves trop jeunes.

M. Dron propose ensuite que le pré-apprentissage soit organisé dans toutes les écoles. Il est permis de croire que cette innovation, qui ne serait que la généralisation de l'institution parisienne de l'atelier scolaire, ne donnera de résultats vraiment utiles que dans l'école prolongée jusqu'à quatorze ans.

« Mais voilà que l'enfant a quitté l'école... Jusqu'à treize ans, jusqu'à quatorze ans, pour mettre les choses au mieux, on a bourré sa mémoire des notions les plus variées; il a eu son certificat d'études, ce qui le rend fier, heureux et flatte son directeur d'école à qui la multiplication des succès obtenus n'est pas nuisible dans sa carrière. Et puis, supposons, ce qui est le

cas le plus commun, que l'adolescent s'en tienne là sans éprouver le besoin ou sans avoir la possibilité de suivre un cours d'adultes jusqu'au régiment. Toutes ces connaissances accumulées par la mémoire en vue d'une épreuve à terme, mais que la raison n'a pas fixées, se volatiliseront et il n'en restera, en dehors de la faculté d'écrire et de lire, que des éléments rudimentaires de calcul, de dessin géométrique ou d'histoire.

« Le vide va se faire alors : à moins de dispositions particulières favorisées par le goût inné de la lecture, par une force de conscience et une dose d'amour-propre peu communes, les lueurs falotes qui avaient commencé à éclairer cette jeune intelligence auront vite fait de s'éteindre. Ceux-là qui peuvent faire profiter leurs enfants d'une instruction secondaire prolongée jusqu'à dix-huit ans (il est juste de reconnaître que les bourses d'entretien en font bénéficier les enfants d'ouvriers les mieux doués) ne nous démentiront pas et ne se font aucune illusion sur ce qu'auraient valu leurs fils, si leur instruction avait été brusquement interrompue à douze, treize ou même quatorze ans. »

Cette situation navrante qui est celle de la très grande majorité de nos anciens élèves a des conséquences économiques désastreuses, puisqu'elle n'améliore pas l'apprentissage quand il existe et ne le supplée pas s'il est absent.

M. Bourgeois a signalé fortement ses conséquences morales : « Devant l'adolescent, dit-il, s'ouvre cette longue période de treize à vingt ans qui constitue l'âge périlleux. Là, tous les hasards du voisinage, du quartier, de l'atelier, de la rue semblent se conjurer contre la petite conscience encore hésitante ; les tentations, les mauvais exemples se succèdent, effaçant chaque jour un peu de l'empreinte reçue. Et du fragile édifice que le maître a élevé avec tant de patience et de dévouement, si une action vigilante ne vient pas, presque constamment, en consolider les assises, en protéger les accès, il ne reste bientôt plus qu'une lamentable ruine ».

Quant au danger civique de notre négligence actuelle, il est pressant. Voyez la petite Suisse. A une école élémentaire prolongée jusqu'à quatorze ans, elle superpose des cours de perfectionnement obligatoires jusqu'à dix-huit ans, puis des cours de revision préparant à l'examen des recrues. C'est ainsi

qu'une démocratie consciente de ses devoirs essaie de se donner des citoyens dignes de la liberté.

Pour notre nation qui veut se gouverner elle-même, sans monarque ni aristocratie dirigeante, elle oublie trop qu'elle ne peut être qu'un total d'unités et que le problème urgent est d'augmenter la valeur de chaque unité. Aussi, jetant les yeux au delà de nos frontières, nous constatons douloureusement que l'Allemagne, aristocratique et monarchique, a plus que nous souci de l'éducation de ses citoyens.

Ces diverses considérations ont amené le rapporteur à proposer et le Congrès à voter le vœu suivant où nous avons souligné les paragraphes visant la culture générale.

« Adolescents. — 1° Qu'à la suite de l'école supplémentaire, soient constitués des cours d'adolescents, obligatoires entre quatorze et dix-huit ans, pour tous ceux qui ne continuent pas régulièrement leurs études dans les écoles d'un degré supérieur au primaire;

« Que cet enseignement complémentaire comprenne, dans une mesure variable, suivant les exigences locales et les besoins des élèves :

« D'une part, la *revision des matières essentielles du programme de l'école primaire, les notions scientifiques et artistiques appliquées qu'il est utile de posséder dans la vie courante, les leçons susceptibles de développer les vertus morales et civiques.*

« D'autre part, l'enseignement professionnel et pratique approprié aux métiers qu'exercent les différentes catégories d'apprentis ou de jeunes ouvriers qui suivent ces cours;

2° Là où les leçons théoriques et pratiques professionnelles ne tiendront qu'une place secondaire, les cours dits d'adolescents constitueront une sorte d'*école prolongée, susceptible de favoriser le développement intellectuel et la formation morale de la jeunesse.* Le personnel enseignant primaire pourrait le plus souvent suffire à la tâche, même pour le complément de notions pratiques.

« Là où le côté professionnel dominera, — ce sera le cas pour toutes les industries exigeant un apprentissage — et *sans que la culture générale soit par trop sacrifiée*, des maîtres spéciaux d'une compétence reconnue ou des personnes de métier aptes à donner l'éducation professionnelle seront chargés des cours dits de per-

fectionnement. Le dessin industriel appliqué, l'étude des matériaux utilisés et des machines, les travaux d'application réaliseront ainsi une sorte d'atelier-école. Une grande latitude sera laissée aux maîtres qui, au surplus, s'inspireront des indications des hommes de métier les plus expérimentés, appelés à contrôler cet enseignement.

« 3° Les cours d'adolescents auront généralement lieu vers la fin de la journée, à l'heure la plus propice.

« Les patrons et les parents ont un égal intérêt à obtenir des garanties qui seront données par un contrat écrit d'apprentissage, lequel assurera, d'après une formule légale, la compensation des sacrifices consentis de part et d'autre.

« Pour les cours de perfectionnement (professionnels), il est désirable que les heures, sauf rares exceptions sérieusement justifiées, soient prélevées sur le temps de la journée du travail.

« 4° Les dépenses de fonctionnement des cours de perfectionnement (paiement du personnel, achat de matières premières, renouvellement d'outillage, etc.), seront payées, d'un côté par les patrons, de l'autre par l'État et les communes. Ces dernières devront en outre procurer les locaux et en supporter les charges d'entretien. »

Un vœu analogue fut voté en faveur de la création de cours d'adolescentes. Sauf les modifications rendues indispensables par la différence des occupations de chaque sexe, il reproduit exactement le texte qui précède.

Le Congrès demande donc :

Des *cours d'adolescents* où les leçons professionnelles ne tiendront qu'une place secondaire ;

Des *cours dits de perfectionnement* où le côté professionnel dominera.

On remarquera qu'il n'est pas question dans ce vœu d'écoles techniques proprement dites.

Le rapport, au contraire, leur fait une place importante. Après avoir exposé les avantages de l'apprentissage d'un métier dans une école technique et les moyens d'éviter ses inconvénients, M. Dron, se référant d'ailleurs à une expérience très réussie par l'École pratique d'industrie et de commerce de Tourcoing, ouvre le dimanche et le soir, aux apprentis et ouvriers, les ate-

liers et les laboratoires des écoles techniques et crée pour eux des cours de perfectionnement. Rien n'est plus rationnel que cette méthode qui utilise au maximum les ressources de personnel et de matériel dont on dispose [1].

Le vœu exprime le désir qu'un *contrat d'apprentissage* intervienne entre le patron et l'apprenti. C'est la sagesse même. Car enfin, la question de l'enseignement professionnel et technique est bien simple. Elle tient en deux propositions :

On ne peut songer à créer assez d'écoles d'apprentissage pour former tous les ouvriers du pays.

Si l'apprentissage pour la grande majorité des ouvriers ne se fait pas où ne s'ébauche pas à l'atelier, que perfectionneront les cours de perfectionnement ?

Il faut donc rendre vigueur et force au contrat d'apprentissage et ce n'est pas impossible. L'*Union suisse des arts et métiers* a réussi à rénover l'apprentissage. Par une propagande admirable, elle a convaincu patrons, parents et apprentis, et, à l'époque actuelle, en Suisse, l'ouvrier *qualifié*, qui a fait un apprentissage régularisé par un contrat, sanctionné par un examen et un certificat, refoule de jour en jour l'ouvrier, plus ou moins manœuvre, qui s'est formé au hasard des circonstances.

*
* *

Dans son rapport sur l'enseignement technique agricole, M. R. Leblanc s'est attaché à établir qu'on peut l'organiser utilement par simple application de la réglementation actuelle. Ainsi, il demande :

« 1° Que l'enseignement agricole des écoles normales reçoive une sanction efficace et que les futurs instituteurs soient sérieusement préparés à donner, à l'école rurale et aux cours

1. Cette utilisation laisse souvent à désirer. L'auteur de cet article inspecte chaque année la moitié des cours créés à Paris par les chambres syndicales patronales et ouvrières émargeant au budget de la Ville. Or, il a constaté que l'École professionnelle de la bijouterie imitation, très bien installée, est inoccupée dans la journée. De même pour l'École professionnelle ouvrière de l'ameublement, fort bien outillée également. De même aussi, pour l'École supérieure de maréchalerie, dont les superbes ateliers ne servent que trois heures le dimanche.

d'adultes, des notions de sciences expérimentales et d'agriculture mises à la portée des élèves et adaptées aux besoins régionaux;

2° Que l'épreuve d'agriculture, éliminatoire au certificat d'études primaires, porte sur le programme du cours supérieur de l'école primaire;

3° Que des cours temporaires d'agriculture soient organisés pendant l'hiver dans les cours complémentaires, les écoles primaires supérieures rurales, les écoles pratiques, etc.

L'organisation de ces cours temporaires, visés par le paragraphe 3, nous paraît fort désirable.

On doit constater, en effet, que les petits agriculteurs ne sont pas très empressés de faire suivre à leurs enfants des cours durant trois années.

La profession de cultivateur comporte d'abord et avant tout un apprentissage très important, fort sérieux et très long. Ce n'est pas une petite affaire que d'apprendre à conduire un attelage, à construire une meule, à tracer des sillons droits, à semer et faucher, à soigner le bétail, etc. Tout cela s'enseigne très bien à la ferme paternelle, non seulement sans dépense pour la famille, mais au contraire avec le profit qui résulte du labeur de l'adolescent. Et qui ne voit que cet apprentissage où le maître est le père ou un grand frère, où l'atelier est une propriété familiale, est le modèle des apprentissages?

Voilà donc une catégorie de travaux qu'on aura toujours tort de faire figurer aux programmes d'une école.

Restent les notions scientifiques qui sont nécessaires à l'exercice raisonné de la profession agricole. Celles-là sont à leur place dans une école, mais elles ne nécessitent pas trois années d'études au degré élémentaire. Des cours temporaires [1] donnés deux hivers durant, y suffiront largement si l'on sait se borner aux connaissances principales.

1. A l'étranger, l'unité de temps des cours est généralement le semestre. Les programmes *semestriels* sont complets et l'élève, en les suivant, acquiert un savoir utilisable. Aussi, souvent, quitte-t-il l'école après un semestre terminé. Il entre dans l'industrie et, après un temps plus ou moins long, il revient suivre les cours d'un ou plusieurs autres semestres.

*
* *

Nous avons dit plus haut que les congressistes avaient reçu une leçon de choses de la visite de certains établissements d'enseignement professionnel de Tourcoing.

L'Institut Colbert, en particulier, a retenu leur attention.

C'est en octobre 1906 que cette maison fut fondée par l'addition à l'École supérieure existante d'une École pratique d'industrie et de commerce. Les deux ou plutôt les trois Écoles fonctionnent sous le régime du condominium.

« Nous avons pensé tout d'abord, dit le Directeur, — nous conformant en cela à l'esprit et à la lettre de la convention intervenue entre les Ministères de l'Instruction publique et du Commerce — que, malgré la juxtaposition de trois écoles : primaire supérieure, commerce, industrie, ayant chacune un caractère particulier et une clientèle d'élèves distincts, il fallait nécessairement conserver l'unité à l'établissement. Pour cela, on devait réaliser la fusion des deux personnels dans une entente cordiale d'une part, et d'autre part... éviter la formation de clans ou groupes ayant des tendances à se laisser pénétrer par un certain état d'esprit particulier capable de nuire à la discipline générale... A vrai dire, le type d'école qui est résulté de l'application du régime du condominium constitue bien un organisme un peu compliqué, d'un maniement assez délicat, mais en somme d'un fonctionnement très possible et qui a les avantages suivants : suppression de la concurrence que se feraient fatalement deux établissements dans une même ville, économie de personnel et de matériel, possibilité pour les élèves qui se sont trompés sur leurs goûts, leurs aptitudes ou leur expérience, de changer l'orientation de leurs études sans changer d'établissement. »

Les congressistes ont été vivement intéressés par les précautions prises pour parfaire l'apprentissage et donner à l'industrie des ouvriers modestes et au courant des conditions du travail dans les ateliers. Ces résultats s'obtiennent par la spécialisation de l'élève dans sa dernière année d'études et par un entraînement très poussé vers l'imitation exacte du travail industriel dans les derniers mois de son séjour à l'école.

En outre, pour utiliser au plein les ressources qu'offre l'École, des cours du soir et du dimanche ont été organisés. On reconnaît, dans la rédaction de leurs programmes, l'esprit pratique et averti d'un des meilleurs ouvriers de toute l'organisation de l'enseignement professionnel du Nord, M. Labbé, inspecteur général de l'enseignement technique.

Nous donnons ci-après les programmes sommaires des cours industriels.

Le succès incontestable du condominium à Tourcoing et dans quelques autres villes du Nord facilita singulièrement l'adoption, par le Congrès, d'un vœu tendant à la généralisation de cette institution, à condition qu'elle tînt « un compte équitable des attributions revenant naturellement à chaque ministère, Instruction publique et Commerce ».

*
* *

Avant de terminer ce compte rendu, je voudrais souligner une des causes, à mon avis, prépondérante, du succès de l'organisation en création dans le Nord.

Quand on visite en Suisse les institutions scolaires d'une ville de médiocre population, de 7 à 10 000 habitants, par exemple, on est frappé de leur nombre, de leur importance, des sacrifices qu'elles imposent aux habitants. Et parallèlement on constate, et ceci explique cela, que les conseils communaux, les industriels et les patrons ont sur ces établissements, leur fonctionnement, *leur personnel*, une autorité très grande. Là, un conseil d'administration administre, et un comité de perfectionnement dirige. Le canton et la Confédération conseillent et guident, mais aussi subventionnent seulement au lieu de payer le gros du budget. Et c'est ainsi qu'une population qui *possède* ses écoles du jour et du soir et jouit pleinement des pouvoirs d'administration du propriétaire, s'impose joyeusement des sacrifices considérables et résout sur son territoire une question qui fait hésiter les pouvoirs publics d'un pays centralisé.

Il est curieux que l'Allemagne, grâce à l'indépendance dans ce domaine des États qui la composent, à la liberté laissée aux pouvoirs municipaux, à la grande vitalité de ses associations de

Cours de perfectionnement professionnel pour adultes.

Ces cours sont destinés à compléter ou à parfaire l'éducation professionnelle des ouvriers, apprentis et employés de commerce.

GROUPE INDUSTRIEL : PROGRAMMES SOMMAIRES DES COURS (1909).

TRAVAUX PRATIQUES AUX ATELIERS ET TECHNOLOGIE (Le Dimanche matin de 8 h. à 11 h. 1/2).	DESSIN INDUSTRIEL (DEUX ANNÉES)		CALCUL PROFESSIONNEL (DEUX ANNÉES)	
	1re année.	2e année.	1re année.	2e année.
A l'usage des apprentis et des ouvriers qui désirent se perfectionner dans leur profession, ajusteurs, tourneurs, ouvriers de machines : fraiseurs, raboteurs, mortaiseurs, etc. Forgerons-mécaniciens, outilleurs, serruriers. Menuisiers, charpentiers, modeleurs.	*Objet général du Cours :* Le croquis coté. Lecture du dessin. Préparation au traçage à l'atelier. I. Étude très simple des projections. Le croquis coté. Applications diverses	II. Étude et représentation d'organes de machines et de machines simples. Pour les tôliers, zingueurs, chaudronniers, développements de volumes, pénétrations. Etude de la menuiserie du bâtiment. Tracé des escaliers.	Revision de l'arithmétique. Calcul des surfaces et des volumes. Métrés. Notions de géométrie pouvant servir aux dessinateurs et aux tôliers. Calculs relatifs aux poulies et aux engrenages. Première étude du filetage.	Étude du filetage (*suite*). Notions simples de mécanique. Vitesse des différents organes de transmission. Composition et décomposition des forces : le frottement, etc.

PHYSIQUE	ÉLECTRICITÉ (DEUX ANNÉES)		ÉCOLE DE MARÉCHALERIE COURS THÉORIQUES ET PRATIQUES (Le Dimanche matin de 8 h. à 11 h. 1/2).
	1re année.	2e année.	
Propriétés des liquides et des gaz. *Machines à vapeur :* Mesure de la puissance. Transformation du travail en chaleur. Rendement. Turbines à vapeur.	I. Propriétés du courant électrique. Propriétés générales des conducteurs. Notions de magnétisme. Electro-magnétisme. Induction. Dynamo. Moteurs. Eclairage électrique.	II. Revision de la dynamo. Moteurs, compléments. Courants polyphasés. Moteurs synchrones, asynchrones.	Étude du pied. Anatomie et physiologie. Étude des différentes ferrures et fabrication des fers appropriés à ces ferrures.

producteurs et de travailleurs, offre des exemples très analogues à ceux que présente la Suisse.

Le mouvement qui se propage dans le Nord ne s'explique pas autrement. Les municipalités et les industriels s'imposent des sacrifices parce qu'on a eu le bon esprit de leur donner, dans toute cette affaire, initiative et autorité. On s'intéresse aux choses qu'on administre et on paye volontiers ce qui intéresse.

L'enseignement professionnel sera décentralisé ou il sera trop onéreux pour les finances du pays.

Et, décentralisé, il sera souple et divers, c'est-à-dire adapté aux besoins de sa clientèle, c'est-à-dire encore efficace.

J. Baudrillard.

L'Enseignement postscolaire dans quelques États de l'Allemagne[1].

Je m'étais proposé d'étudier les conditions de l'enseignement post-scolaire chez nos voisins de l'Est : mais, la législation scolaire n'étant pas uniforme pour toute l'Allemagne et différant même assez sensiblement d'un État à l'autre, je ne pouvais songer à faire une étude approfondie de la question qui me préoccupait pour les vingt-six États qui composent la Confédération germanique, et j'ai dû limiter mon enquête à quelques États seulement. J'ai choisi le grand-duché de Bade, le royaume de Wurtemberg et le royaume de Bavière : aussi bien ces trois États sont-ils, avec un ou deux petits États de l'Allemagne du Nord, — ceux où l'enseignement postscolaire est organisé avec l'esprit le plus méthodique, poussé avec la plus grande activité, et donne les résultats les moins contestables.

Je dois dire aussi que j'ai laissé en dehors de mes investigations les écoles proprement techniques, les *Fachschulen*, qui, fondées soit par des particuliers, soit par des sociétés d'instruction, soit par des chambres syndicales, soit par les communes, visent à perfectionner leurs élèves dans une profession spécialisée. Ces écoles accaparent l'adolescent pendant une période variable ; leur fréquentation est facultative et non gratuite ; elles ne sont pas toujours assujetties au contrôle de l'État : pour en étudier l'organisation, le fonctionnement, les résultats, le temps m'eût manqué, peut-être aussi la compétence. Au surplus, une telle étude présente pour nous, Français, en ce moment, un intérêt moins immédiat que l'étude de l'école primaire prolongée,

1. Rapport adressé au ministre de l'Instruction publique, par M. Filhol, professeur d'allemand au lycée de Toulouse, chargé de mission en Allemagne.

de ce que les Allemands appellent École de Perfectionnement, *Fortbildungsschule*, correspondant à nos embryonnaires *cours d'adultes*. C'est de cette institution que je me suis occupé exclusivement.

Obligation. — La fréquentation de la *Fortbildungsschule* est obligatoire dans les pays que j'ai visités. On s'imagine quelquefois qu'elle est obligatoire pour toute l'Allemagne : mais c'est à tort. Le règlement pour l'industrie du 26 juillet 1900 — la seule disposition générale se rapportant aux *Fortbildungsschulen* de l'Empire — porte que les États ou les communes ont la *faculté* de rendre obligatoire pour les travailleurs des deux sexes âgés de moins de dix-huit ans, la fréquentation des *Fortbildungsschulen* existantes : mais ni communes ni États n'ont l'*obligation* de créer de ces écoles et d'en assurer la fréquentation. Il faut reconnaître que la grande majorité des États allemands font usage de la faculté qui leur est laissée : mais il en est un certain nombre — en particulier les trois villes libres et le royaume de Prusse — qui, à l'heure actuelle, n'ont pas encore décrété l'obligation. Le grand-duché de Bade, la Bavière et le Wurtemberg ont pris depuis longtemps cette initiative.

Formes diverses de l'École de perfectionnement. — L'école prolongée obligatoire revêt diverses formes. A la campagne et dans les petites villes, c'est l'École de perfectionnement général, *allgemeine Fortbildungsschule*. L'élève y est fortifié dans les disciplines fondamentales inaugurées à l'école primaire : lecture, rédaction, calcul, leçons de choses. L'enseignement emprunte plus directement sa matière aux réalités pratiques, à la vie de l'endroit ou de la région; mais il est forcé de garder un caractère assez général : l'auditoire étant composé de futurs représentants de professions très diverses, le maître ne peut s'adresser en particulier à aucun et s'adresse également à tous.

Dans les villes de moyenne importance, l'École de perfectionnement général, l'*allgemeine Fortbildungsschule* existe aussi, fréquentée par les jeunes gens dont la profession ne se rattache pas directement à l'industrie ou au commerce, par exemple les garçons d'hôtel ou de café, les livreurs, les cuisiniers, etc. Mais, à côté de cette école, se trouve l'École de perfectionnement professionnel, *gewerbliche Fortbildungsschule*, dont la fréquentation

est obligatoire pour les adolescents des diverses professions industrielles ou commerciales. C'est ainsi qu'une loi wurtembergeoise récente, celle du 22 juillet 1906, met à la charge de toute commune sur le territoire de laquelle il y aura eu, pendant trois années consécutives, au moins 40 jeunes gens au-dessous de dix-huit ans employés dans l'industrie ou dans le commerce, l'institution d'une *gewerbliche Fortbildungsschule* (art. 1er). Les élèves sont réunis, dans ces écoles, par groupes de professions ayant entre elles des rapports plus ou moins étroits. Exemples : tonneliers, ébénistes, charrons, charpentiers, — ou bien : serruriers, électriciens, forgerons, — ou encore : selliers, tailleurs, cordonniers, tapissiers, etc. (Ecole de Fribourg en Brisgau).

Lorsque les ressources de la ville le permettent ou que l'affluence des élèves l'exige, l'École de perfectionnement professionnel est dédoublée. Les jeunes employés de l'industrie doivent fréquenter l'École dite d'Industrie, *Gewerbeschule*, et les futurs commerçants, l'École dite de Commerce, *Handelsschule*. Les grandes villes, celles qui comptent plus de 50 000 habitants, ont toujours, outre l'École de perfectionnement général, *allgemeine Fortbildungsschule*, à la fois une École de perfectionnement industriel, *Gewerbeschule*, et une École de perfectionnement commercial, *Handelsschule*. Il est aisé de deviner que, dans ces Écoles d'Industrie ou de Commerce des grandes villes, le nombre des élèves permet de les réunir par groupes de deux ou trois professions étroitement similaires ; quelquefois même, une classe ne comprend que des représentants de la même profession. Exemples : Imprimeurs (Stuttgart) ; Brasseurs (Munich). Dans ces diverses écoles, l'enseignement cherche son point d'appui et son orientation dans l'activité professionnelle de l'adolescent ; c'est le groupe professionnel, ou — selon les cas — la profession unique, qui est comme le foyer de l'enseignement théorique et pratique : les maîtres, pour le choix des lectures, des exercices de calcul, de rédaction ou de correspondance, pour l'exécution des dessins et des travaux d'atelier, s'inspirent avant tout des conditions et des nécessités de la profession.

Durée de cet enseignement postscolaire. — La durée de cet

enseignement postscolaire obligatoire est assez variable suivant les États.

Dans le grand-duché de Bade, les jeunes gens doivent fréquenter l'École de perfectionnement général, l'*allgemeine Fortbildungsschule*, pendant les *deux années* qui suivent la sortie de l'École élémentaire, c'est-à-dire jusqu'à *seize ans*. — Il en est de même dans le Wurtemberg. — En Bavière, la fréquentation de la *Fortbildungsschule* est de *trois ans*; mais il faut dire que, tandis que la durée de l'enseignement primaire obligatoire est en Bade et en Wurtemberg de huit années (de six à quatorze ans), elle n'est en Bavière que de sept ans (de six à treize ans) : ce qui fait que les jeunes gens des trois pays ne sont libérés de l'obligation post-scolaire qu'au même moment de leur adolescence, c'est-à-dire à *seize ans*. Je dois noter, en passant, que la ville de Munich vient d'étendre de sept à huit années la durée de la fréquentation obligatoire de l'école primaire, sans toucher pour cela aux trois années de la postscolarité : ainsi, les jeunes Munichois resteront *jusqu'à dix-sept ans* sous la bienfaisante influence de l'école. Il se pourrait que cet exemple soit imité avant peu par d'autres cités bavaroises.

Quant aux écoles de perfectionnement professionnel, la marche de leur enseignement est, à peu près partout, réglée sur une fréquentation de trois années.

Nombre d'heures par semaine. — Le nombre d'heures, lui aussi, varie, et non seulement suivant les États, mais encore selon le caractère des écoles, et aussi selon les villes, qui ont chacune leur statut particulier, *Ortsstatut*, régissant les choses de l'enseignement post-scolaire.

L'école de perfectionnement général, l'*allgemeine Fortbildungsschule*, à la campagne, retient ses élèves à peu près uniformément deux heures par semaine. (Toutefois, il subsiste encore, dans telles campagnes de Wurtemberg et de Bavière, une forme primitive de cette école, la *Sonntagsschule* ou cours de répétition du dimanche, origine historique de toutes les institutions postscolaires présentes, qui ne retient son petit auditoire de paysans qu'une heure par semaine.)

L'*allgemeine Fortbildungsschule*, dans les villes, comporte *deux, trois ou quatre heures* d'enseignement hebdomadaire, çà

et là, même davantage. L'école de Fribourg donnait jusqu'ici quatre heures d'enseignement : j'ai appris au cours de mon séjour qu'une décision de la ville, approuvée par l'autorité académique compétente, avait porté ce chiffre à *six* à partir de l'année prochaine. Les écoles de perfectionnement professionnel, où se donne un enseignement plus étendu, complété le plus souvent par des travaux pratiques, ont besoin d'un nombre d'heures plus élevé. Les *gewerbliche Fortbildungsschulen* de Munich donnent *sept heures* d'enseignement hebdomadaire, — et *huit heures* pour les apprentis de l'industrie auxquels le dessin est plus particulièrement utile. La loi wurtembergeoise de 1906, déjà mentionnée, porte que les écoles de perfectionnement professionnel doivent donner, dans chacun des trois cours annuels successifs, au moins deux cent-quatre-vingts heures d'enseignement — ce qui fait encore, après déduction des diverses vacances, environ *sept heures* par semaine.

L'École de perfectionnement industriel et l'École de perfectionnement commercial de Fribourg-en-Brisgau donnent chacune un enseignement hebdomadaire de *neuf heures* (exception est faite, dans la première de ces deux écoles, pour les boulangers, les bouchers et les coiffeurs, qui ne viennent que *cinq heures*).

Partie de la journée consacrée à l'enseignement. — L'enseignement, dans les diverses écoles dont je vous entretiens, a longtemps été donné presque exclusivement soit après le repas du soir, soit le dimanche. Mais on a bien voulu s'apercevoir enfin qu'après sa journée ou sa semaine de travail l'apprenti n'apportait à l'école qu'un corps et un esprit fatigués, et qu'il était cruel de lui imposer un effort vraiment trop pénible, et d'ailleurs passablement stérile. Aussi une conception plus rationnelle et plus humaine l'emporte-t-elle peu à peu dans les divers États.

C'est bien encore quelquefois après huit heures du soir que l'École de perfectionnement reçoit ses auditeurs. D'autre part, je vous ai parlé tout à l'heure de l'*École du Dimanche* qu'on rencontre encore en maint village de la Bavière et du Wurtemberg. Et, à Munich même, sur les sept (ou huit, v. ci-dessus) heures d'enseignement hebdomadaire données par les Écoles de perfectionnement professionnel, *trois* sont données le dimanche, de huit à onze heures.

Mais, dans l'ensemble, il y a une tendance fortement marquée à donner tout l'enseignement postscolaire *pendant le jour* et *en dehors du dimanche*. De plus en plus, on s'efforce de laisser à l'apprenti le délassement de la soirée et le repos dominical ; de plus en plus, on trouve légitime qu'il interrompe son travail de l'atelier ou du magasin pour venir à l'école prolongée chercher le complément d'instruction dont le font bénéficier des lois prévoyantes.

Tantôt la chose est stipulée par une loi. La loi wurtembergeoise de 1906, en son article 11, porte que l'enseignement des Écoles de perfectionnement professionnel se donnera *la semaine*, et *pendant les heures de jour*, jusqu'à sept heures du soir au plus tard. Par mesure de transition, pendant une période de trois ans aujourd'hui révolue, les classes pouvaient rester ouvertes jusqu'à huit heures ; et pendant sept ans à partir de l'entrée en vigueur de la loi, par conséquent pendant environ quatre années encore, il peut y avoir le dimanche matin une classe de dessin de deux heures.) D'autres fois — ce qui a le plus souvent le même effet qu'une loi formelle —, l'État n'accorde une subvention aux écoles nouvellement fondées que si elles s'engagent à fermer leurs classes à sept heures du soir au plus tard.

Les gouvernements se sont d'abord heurtés à la mauvaise volonté et à la sourde résistance des patrons : mais ceux-ci ont fini par accepter sans murmure, les plus intelligents même avec satisfaction, une organisation qui, en empêchant le surmenage de l'apprenti et en favorisant son instruction, augmentait non seulement le rendement du travail scolaire, mais encore le rendement du travail d'atelier ou de magasin, solidaires l'un de l'autre : et le Congrès National des Chambres de Commerce et d'Industrie elles-mêmes qui s'est tenu à Munich en 1906 a émis le vœu que l'enseignement de jour, hautement désirable, soit progressivement introduit partout. Il m'a semblé que la justesse du principe n'était plus guère contestée ; et que seules des difficultés matérielles s'opposaient à sa réalisation intégrale immédiate.

Matières enseignées. — L'*École de perfectionnement général* a pour mission de fortifier et d'élargir les connaissances acquises à l'école primaire, de telle sorte qu'elles apparaissent toujours à

l'élève dans leurs rapports immédiats avec les réalités et les besoins de la vie et qu'il apprenne à les utiliser comme autant d'instruments dans son activité professionnelle. Dès lors, les matières fondamentales enseignées par l'*Allgemeine Fortbildungsschule* sont les mêmes que celles déjà enseignées par l'école primaire, avec cette différence que la clientèle de la première est formée d'éléments déjà aux prises avec les difficultés et les nécessités de l'existence et réclame un enseignement adapté plus exactement à ces nécessités et à ces difficultés. Les *Écoles de perfectionnement général* du Grand-duché de Bade s'en tiennent, conformément à ce principe, aux deux disciplines essentielles que sont le *calcul* et l'*allemand* — cette dernière rubrique embrassant la lecture, l'orthographe et la rédaction de lettres courantes. « L'enseignement de ces écoles, dit la loi badoise du 18 février 1874, doit d'une part se borner à la lecture, à des exercices d'expression écrite et verbale, et au calcul — d'autre part attirer dans ce domaine central, selon les besoins de chaque région, les autres matières que l'école a commencé d'enseigner. »

Les programmes pour le Wurtemberg du 25 mars 1895 assignent à l'enseignement des *allgemeine Fortbildungsschulen* la même tendance pratique. Ils disent que les « exercices de rédaction, dans lesquels doit consister exclusivement l'enseignement de l'allemand, seront toujours des lettres, pétitions, certificats, commandes, comptes et factures, contrats de service, d'achat ou de location, titres et autres pièces analogues », et que « l'enseignement du calcul comportera essentiellement des problèmes sur les surfaces et les volumes, sur l'économie domestique, sur l'agriculture, sur les assurances et, lorsque la chose sera possible, des indications pour la tenue de livres de ménage et de livres d'affaires simples ».

Les programmes bavarois sont analogues.

En Wurtemberg et en Bavière seulement, la *religion* vient allonger la liste des matières obligatoires : dans les villages de ce dernier pays, elle forme même une partie importante de l'enseignement postscolaire.

Je n'ai pas vu qu'il fût question dans ces programmes ni de géographie, ni d'histoire, ni d'instruction civique. Je vois bien que la loi badoise que je vous citais à l'instant présente le calcul

et l'allemand comme le centre vers lequel le maître doit faire converger les autres disciplines déjà inaugurées par l'école primaire; et il est vrai encore qu'il n'est pas défendu au maître intelligent, à propos de tel morceau de lecture, de faire revivre une époque de l'histoire nationale ou d'expliquer aux futurs citoyens de l'Empire ou d'un État particulier leurs droits et leurs devoirs : mais, enfin, j'ai noté avec un certain étonnement que les programmes officiels étaient muets sur des points qui nous apparaîtront sans doute, à nous Français, le jour prochain où nous organiserons chez nous l'enseignement postscolaire, comme primordiaux.

Les Écoles de perfectionnement professionnel, les *gewerbliche Fortbildungsschulen* ont naturellement des programmes plus étendus que les précédentes, mais souffrant, d'ailleurs, de la même lacune. Le programme général des Écoles de perfectionnement *industriel* — que j'ai retrouvé, à des différences insignifiantes près, dans les trois pays — comprend : la géométrie appliquée, l'étude des projections, le calcul industriel, la physique et la chimie, le dessin, la comptabilité et la correspondance d'affaires.

Les besoins régionaux ou locaux sont pris en considération; c'est ainsi, à titre d'exemple, qu'à Stuttgart, où l'industrie du livre est au premier rang, des cours spéciaux enseignent aux jeunes gens les éléments du français et de l'anglais, ainsi que la typographie nationale et étrangère. En Bade et en Bavière, les diverses classes des *Gewerbeschulen* ont chacune leur atelier, où l'enseignement théorique est précisé et affermi par des travaux pratiques. Le Wurtemberg, un peu en retard à ce point de vue, s'efforce de réaliser ce progrès.

Les Écoles de perfectionnement commercial, *Kaufmännische Fortbildungsschulen* ou, plus brièvement *Handelsschulen*, enseignent : le calcul commercial, la science du commerce, la correspondance commerciale, la tenue des livres, la géographie économique, enfin le français ou l'anglais.

L'instruction civique, absente des programmes des Écoles de perfectionnement général, figure, à la vérité, sur les programmes de certaines *Écoles de perfectionnement professionnel*; mais deux ou trois faits et chiffres vont édifier sur la place occupée par cette discipline dans l'enseignement général.

A l'École de perfectionnement industriel (*Gewerbeschule*) de Stuttgart on n'enseigne ni l'instruction civique ni rien d'approchant (comme, par exemple, dans d'autres endroits, la constitution de l'Empire et des États, ou la connaissance des lois principales des différents codes). A l'École de perfectionnement commercial (*Handelsschule*) de Fribourg-en-Brisgau, le programme accorde *une heure et demie* à la science du commerce, à laquelle sont adjoints des travaux de comptoir, l'économie politique et l'instruction civique ce qui fait environ, pour cette dernière matière, *vingt minutes* sur le total hebdomadaire de neuf heures. Sur le même total de neuf heures d'enseignement données par l'École de perfectionnement industriel (*Gewerbeschule*) de la même ville, tandis que le dessin est représenté par *quatre heures*, c'est *un quart d'heure* par semaine qui est attribué à l'instruction civique.

Rétribution scolaire. — Le principe de l'obligation est-il compatible avec celui d'une rétribution scolaire? Certains États estiment que non : c'est ainsi que, dans le Grand duché de Bade, l'*École de perfectionnement général* est entièrement gratuite, ainsi que l'*École de perfectionnement industriel.*

D'autres États pensent que l'écolier attachera plus de prix à l'enseignement s'il doit acquitter une rétribution, si modique soit-elle : et une rétribution scolaire, variable selon les États et les villes, vient s'ajouter aux autres ressources de l'école, subventions des communes ou de l'État, des Chambres patronales ou ouvrières, des sociétés d'instruction, fondations privées, etc. C'est ainsi que, dans la plupart des *Gewerbeschulen* du Wurtemberg, l'écolier doit acquitter une rétribution allant de cinq à dix marks par an.

Quant à la rétribution exigée par les *Écoles de perfectionnement commmercial*, elle est presque uniformément, dans les trois pays, de 10 marks par an.

La rétribution est payable par semestre, et d'avance. Les patrons sont tenus d'en avancer le montant à leurs apprentis, lorsque ceux-ci le leur demandent. Il faut reconnaître que la rétribution peut être remise, soit partiellement, soit en totalité, aux élèves les plus intéressants, et cela en général, jusqu'à concurrence d'un dizième de la somme totale due à l'établissement.

Sanctions. — Il faut se garder de croire que les diverses obligations dont j'ai parlé jusqu'ici soient purement platoniques. Des sanctions sévères — et appliquées — y sont attachées. Les écoliers qui contreviennent aux règlements, notamment ceux qui font l'école buissonnière, reçoivent de mauvaises notes, des réprimandes, se voient infliger des devoirs supplémentaires et, en Wurtemberg du moins, « des arrêts pouvant aller jusqu'à douze heures et subis soit dans la classe même, soit — lorsque leur durée doit dépasser trois heures — dans le séquestre de l'école ou dans la prison de la ville » (arrêté ministériel du 22 mars 1895).

Les patrons qui méconnaissent la loi sont traités, eux aussi, avec rigueur. Ceux qui ne déclarent pas à l'autorité leurs nouveaux apprentis assujettis à l'obligation postscolaire, ceux qui ne leur donnent pas un temps suffisant pour leur permettre d'arriver assez tôt à l'école et d'assister à tous les exercices, ceux qui ne surveillent pas avec assez de soin l'assiduité scolaire de leurs employés sont punis *partout* d'une amende qui peut s'élever à *vingt marks* ou, en cas d'insolvabilité, *à trois jours de prison.*

Je me suis laissé dire que ces diverses dispositions, appliquées avec assez de fermeté, constituaient la plus sûre garantie d'une fréquentation régulière.

Personnel enseignant. — Dans les villages, l'enseignement postscolaire est donné par l'instituteur, qui reçoit de ce chef une indemnité supplémentaire, lorsque la somme de son service à l'école primaire et de son service à l'*École de perfectionnement* dépasse *trente heures.* Dans les villes de moyenne importance, l'*École de perfectionnement général*, l'*allgemeine Fortbildungsschule* (celle qui reçoit les adolescents qui ne sont pas astreints à la fréquentation de l'École industrielle ou de l'École commerciale, par exemple les garçons d'hôtel ou de café, les cuisiniers, les livreurs, etc.) est tout entière aux mains d'un seul instituteur. C'est ainsi qu'à Fribourg, environ deux cent quarante de ces jeunes gens, répartis en huit classes d'une trentaine d'élèves chacune, ne connaissent comme maître que M. Lais, professeur titulaire de l'*allgemeine Fortbildungsschule.* Chaque classe recevant quatre heures d'enseignement hebdomadaire, le service de

ce maître se compose donc du service normal de ses collègues de l'école primaire, soit trente heures, plus deux heures supplémentaires.

Les écoles de perfectionnement professionnel (*Gewerbliche* ou *Handelsschulen*) ont deux sortes de maîtres :

1° Des *professeurs principaux ou titulaires* (*Lehrer im Hauptamt*), qui ont suivi pendant plusieurs semestres les cours d'une *École de hautes études industrielles* ou *commerciales*, et qui sont nommés par l'État. Ces professeurs, ordinairement, n'ont pas de service dans un autre établissement.

2° Des *professeurs adjoints ou chargés de cours* (*Lehrer im Nebenamt*). Cette catégorie comprend, d'une part, des *instituteurs* qui, après leur service à l'école primaire, viennent donner une heure ou deux à l'*École de perfectionnement professionnel*; d'autre part, des *industriels* ou des *commerçants*, à qui les villes confient telle ou telle partie de l'enseignement. Ces chargés de cours, les instituteurs comme les gens de profession, doivent, d'ailleurs, avoir suivi des cours spéciaux, d'une durée habituelle de deux ou trois mois, destinés à fortifier chez les premiers leurs connaissances en comptabilité et en dessin et à donner aux seconds une idée des nécessités pédagogiques.

Appréciations générales. — Telle est, esquissée à grands traits, l'organisation de l'enseignement postscolaire dans les pays que j'ai parcourus. Après cette première enquête, assez rapide, j'hésite à porter un jugement qu'on qualifierait peut-être de téméraire : je demande pourtant la permission d'ajouter à mon rapport sur les faits quelques constatations d'ordre général.

Le résultat le moins discutable dû à ces diverses *Écoles obligatoires de perfectionnement* me paraît être l'absence presque complète de jeunes gens illettrés. Ce mal qui nous inquiète, avec tant de fondement, est inconnu de nos voisins. Tandis que nous sommes forcés d'avouer avec quelque honte que, chez nous, sur cent recrues qui arrivent à la caserne, il y en a *sept ou huit* qui ne savent ni lire ni écrire, et *sept ou huit autres* qui, pour tout bagage, savent à peine signer leur nom, la proportion de ces ignorants ou quasi-ignorants est en Allemagne de *trois pour mille*. Le rapprochement de ces chiffres parle trop par lui-même

pour qu'il soit utile d'insister. Mais, si les jeunes gens n'oublient pas les notions fondamentales qu'on leur a inculquées à l'école primaire — ce qui est, certes, fort apppéciable —, quel profit tirent-ils des choses nouvelles qu'on essaie de leur enseigner?

Il semblerait qu'un enseignement, édifié sur les bases dont j'ai tâché de donner une idée, dût forcément étendre et approfondir les connaissances théoriques et pratiques de ceux qui le reçoivent, et parfaire vraiment l'instruction du futur commerçant, du futur ouvrier. Je crois cependant qu'il ne faut point se hâter de tirer une conclusion aussi optimiste.

Dans les villages, où la *Fortbildungsschule* est souvent mixte, c'est-à-dire reçoit jeunes gens et jeunes filles, et dans les petites villes, où le nombre des élèves ne permet que l'établissement d'une ou de deux classes, il faut complètement renoncer à ranger les écoliers par profession ou par groupes de professions parentes; et, ne pouvant se préoccuper de la technique des métiers, le maître doit se contenter d'affermir l'instruction générale de ses élèves. Je ne crains pas de répéter que je suis bien loin de faire fi d'un pareil résultat : je dis seulement qu'au point de vue purement professionnel l'action de la *Fortbildungsschule*, en ses diverses formes, n'est pas ce qu'on s'imagine quelquefois.

Dans les villes de moyenne importance, l'*École de perfectionnement professionnel* comprend, à la vérité, plusieurs classes. Mais il ne saurait y avoir autant de classes qu'il y a de professions représentées ; les professions ayant entre elles les plus proches rapports sont réunies en groupes plus ou moins homogènes : or, il est facile de comprendre que, dans une classe où se coudoient les selliers, les tailleurs, les cordonniers et les tapissiers *et professions voisines*, ou bien encore les vitriers, les tonneliers, les ébénistes, les charrons, les charpentiers *et professions voisines* (comme à Fribourg-en-Brisgau), le maître doit renoncer, en fût-il capable, à instruire chacune des divisions de sa classe dans les choses particulières à sa profession. Il est forcé de s'en tenir à ce qui est susceptible d'intéresser l'ensemble de son auditoire, et de parler une langue encore assez générale.

C'est donc seulement dans les grandes villes qu'il serait possible — encore n'est-ce pas réalisé partout — d'instituer des classes distinctes à peu près pour chaque profession importante.

Mais ici, certains Allemands se plaignent d'un fâcheux effet de la dualité de recrutement que je vous ai exposée pages 12 et 13. Les professionnels de l'enseignement (professeurs titulaires des *Écoles de perfectionnement* ou instituteurs primaires délégués accessoirement dans telle chaire d'une de ces écoles) reprochent aux praticiens (industriels ou commerçants chargés par les villes d'un enseignement) leur manque de sens pédagogique et l'incertitude de leurs méthodes; ceux-ci, en revanche, reprochent à ceux-là la fragilité de leurs connaissances techniques, auxquelles un méthodisme pédant ne saurait suppléer. Qui a raison? Personne ou les deux camps ensemble? Le nombre de mes observations ne me permet point de me prononcer dans cette question délicate. Toujours est-il que le Congrès National des Chambres Patronales allemandes, tenu il y a quelques mois, s'est plaint amèrement des résultats insuffisants de l'organisation actuelle. J'ai eu, en outre, l'occasion de lire une brochure récente de M. Euler, ébéniste d'art et député au Reichstag, où il revendique pour les patrons seuls le droit d'instruire et d'éduquer intégralement la jeune armée des apprentis. Le patron étant au fond, devant l'opinion, responsable de la formation de l'apprenti, il est juste de la lui confier exclusivement. Ce sont des patrons capables, et d'ailleurs initiés aux difficultés de l'enseignement, qui doivent donner non seulement l'instruction pratique à l'atelier, mais encore l'instruction théorique à l'école : les deux ne peuvent se compléter harmonieusement que si elles sont aux mains d'un même maître. Seul, conclut l'auteur de la *Réforme de l'École de perfectionnement*, un tel système est logique et donnera de solides résultats.

Agacés par ces critiques peu bienveillantes, les professionnels de l'enseignement se déclarent prêts à laisser le champ libre à un personnel uniquement composé d'industriels et de commerçants : ils se promettent bien, d'ailleurs, de rire les derniers et de critiquer à leur tour.

Mais le reproche le plus grave qui me paraît devoir être adressé à l'organisation postscolaire allemande, c'est de se consacrer presque exclusivement — et avec plus ou moins de succès — au dressage technique du futur *ouvrier*, du futur *commerçant*, et de négliger l'éducation du futur *citoyen*.

Les *Écoles de perfectionnement*, sous leurs diverses formes, sont organisées, avant tout, au point de vue de l'intérêt économique : ni les gouvernements des États, ni les communes ne semblent songer à diriger cette institution dans le sens d'une éducation morale et civique. L'histoire ne figure jamais sur les programmes, pas plus que la morale; quant à l'instruction civique, lorsqu'elle n'est pas complètement absente des programmes, elle a l'air de se glisser furtivement parmi les autres matières, et elle se borne le plus souvent à un bref exposé de la Constitution de l'Empire et des États et à une sèche nomenclature des lois principales. Ni le sentiment de la dignité personnelle, ni les vertus qui sont les conditions nécessaires du bonheur individuel, ni la solidarité sociale, ni les facteurs de la prospérité d'un État ne sont enseignés aux adolescents.

Les Allemands clairvoyants commencent à s'apercevoir de cette grave lacune : mais ce sont encore des voix isolées qui signalent le danger. J'en ai entendu déplorer vivement que l'effort des *Fortbildungsschulen* tende essentiellement à essayer d'intéresser l'écolier à sa profession, et rien qu'à sa profession. Ils voudraient qu'on se préoccupât aussi d'élargir le regard du jeune homme, de l'élever au-dessus de l'égoïsme individuel ou de l'égoïsme corporatif, de lui montrer au-dessus du travailleur isolé non seulement les autres travailleurs de la même profession, mais encore les travailleurs des autres professions et, dominant tout, la personnalité de l'État. Ils voudraient qu'on montre à l'adolescent avec quelle infinie complexité, dans un État bien organisé, les intérêts des individus, des professions, des classes sont dans une dépendance mutuelle et se rejoignent toujours par quelque côté — comment enfin la poursuite opiniâtre d'étroits intérêts de profession ou de classe est le plus souvent illusoire, parce qu'elle finit par nuire non seulement aux autres professions et aux autres classes, mais à la classe et à la profession mêmes dont on fait partie.

M. Kerschensteiner, inspecteur de l'enseignement postscolaire de Munich, dont l'activité et la compétence sont universellement reconnues, réclame avec une inlassable énergie, l'institution d'un enseignement moral et civique qui a trop longtemps manqué. C'est son *delenda Carthago*. Il déplore que l'institution et le

fonctionnement des *Fortbildungsschulen* soit — même lorsque ces dernières sont imposées par les États — l'affaire des communes, parce que les communes, dit-il, se placent le plus souvent au point de vue de la supériorité économique de la ville ou de la région et que les considérations étroitemeut particularistes et utilitaires doivent s'effacer devant l'idée supérieure de la prospérité et de la solidité de l'État. Car il y a, dans la vie des peuples, des heures périlleuses, où la supériorité industrielle et commerciale ne sauraient remplacer les vertus civiques.

Vous dites, s'écrie cet homme intelligent, qu'il faut organiser l'*École* sur la profession? Je suis pleinement d'accord avec vous : je demande seulement qu'elle soit organisée sur la profession la plus haute et commune à tous les enfants d'un même pays, celle de *citoyen*. L'éducation professionnelle est, à la vérité, la meilleure préparation et la condition indispensable de l'éducation civique : mais ne perdons jamais de vue que la dernière fin de toute éducation vraiment nationale est de former des hommes et des citoyens conscients de leurs droits, mais aussi de leurs devoirs vis-à-vis de la collectivité.

Beaucoup d'Allemands pensent comme M. Kerschensteiner : et ils voudraient, au risque de restreindre un peu le dressage technique des jeunes gens, qu'on fît une place plus large à l'histoire, à l'économie politique, à la morale individuelle et sociale. Il me semble qu'ils voient dans cet enseignement l'arme la plus efficace contre le danger grandissant des théories excessives et le plus sûr moyen de réaliser, après l'unité politique, l'unité morale du peuple allemand.

On a pu remarquer que j'ai toujours parlé des adultes masculins et jamais des jeunes filles. C'est que l'organisation de l'enseignement féminin officiel, après l'école primaire, n'a pas été l'objet de la même sollicitude que celle de l'enseignement masculin. Les Allemands semblent estimer que l'instruction et l'éducation de la jeune fille ne présentent pas le même caractère d'urgence que celles du jeune homme.

Ici, les jeunes filles ne sont astreintes à fréquenter l'*École de perfectionnement général* que pendant *un an* et non pendant deux ans, comme les garçons. Là, une même commune est *tenue* d'instituer une *École de perfectionnement* professionnel

pour les adolescents, et a simplement la *faculté* d'en instituer une pour les adolescentes. Ailleurs encore, l'école qui reçoit les jeunes filles est une *École ménagère* (*Haushaltungsschule*), où on leur donne une instruction culinaire théorique et pratique, mais où on ne leur dit jamais rien des nombreux devoirs qui attendent, hors de sa cuisine, l'épouse et la mère.

Partout, la jeune fille se trouve en état d'infériorité marquée vis-à-vis de l'autre sexe. Son éducation se trouve remise au hasard d'initiatives particulières fort nombreuses et intéressantes, mais dispersées, auxquelles manque la forte cohésion d'un enseignement officiellement organisé et contrôlé.

L'École et la Région.

L'école primaire, disent les Instructions de 1882, « ne donne qu'un nombre limité de connaissances ; mais ces connaissances sont choisies de telle sorte que, non seulement elles assurent à l'enfant tout le savoir pratique dont il aura besoin dans la vie, mais encore elles agissent sur ses facultés, forment son esprit, le cultivent, l'étendent et constituent vraiment une éducation. »

L'éducation humaine n'est donc pas séparée de la formation pratique; elles ne sont pas conçues comme deux buts, également nécessaires sans doute, mais poursuivis à part ; elles sont naturellement liées. L'enfant emportera de l'école « une somme de connaissances appropriées à ses futurs besoins » ; mais ce sont ces connaissances immédiatement utilisables qui auront été aussi la matière ou les supports de son éducation. Il suffit que, bien choisies, elles aient de plus été acquises suivant des règles rationnelles, des méthodes de recherche, d'observation, de jugement, dont l'enfant conservera la précieuse habitude.

Mais les méthodes, à l'école primaire surtout, où l'enfant est à l'âge sensible, ne s'acquièrent pas d'une façon scholastique, mais par la pratique directe : toute étude bien menée est une leçon de méthode. Les formules de 1882 n'ont pas vieilli : « Le maître part toujours de ce que les enfants savent... En tout enseignement, le maître, pour commencer, se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met l'enfant en présence des réalités concrètes... C'est par un appel incessant à l'attention, au jugement, à la spontanéité intellectuelle de l'élève que l'enseignement primaire peut se soutenir. »

Utilitaire et éducatrice à la fois, c'est donc un enseignement concret, actif, que l'école doit donner à ses élèves, pour qu'ils possèdent en la quittant, avec les connaissances pratiques néces-

saires à leur vie, la capacité, qui fait « l'homme », d'observer, de juger, d'acquérir, de se perfectionner sans cesse.

Il ne semble pas que les maîtres aient toujours bien compris ce rôle de l'enseignement concret. Beaucoup ont considéré la méthode indépendamment de son objet, et n'en ont retenu que des procédés, plus ou moins intéressants et heureux, mais incapables de remplir la fin éducative et pratique de l'école primaire. On a multiplié les leçons de choses, et paré parfois de ce titre de mauvaises leçons de vocabulaire sur des choses... absentes. On a illustré les murs de tableaux, les livres d'images, établi et trop souvent acheté tout formés des musées scolaires. Mais en général on n'a pas assez songé que la valeur concrète d'un objet n'est pas absolue, mais dépend de la perception du sujet à qui on le présente, et qu'ainsi les objets, surtout à l'âge de nos élèves, ne facilitent pas tous également l'éducation méthodique. Lointains, étrangers, ils étonnent, déconcertent. Proches de l'enfant, ils s'offrent à son étude, ils se laissent mieux pénétrer; l'enfant se sent attiré, aidé par les choses familières : et c'est aussi en matière d'éducation que les choses ont une âme. Cependant l'école s'élève encore en marge de la vie. On dirait qu'il n'y a pas, autour d'elle, la nature avec ses champs, ses prés, ses bois, où travaillent les hommes, les parents, les frères de nos élèves, le village et ses fermes, la ville trépidante de métiers. Tout cela, passé le seuil de la classe, l'enfant l'oublie, croit normal de l'oublier... et somnole. Mais faites l'expérience, prenez l'exemple d'une leçon dans la vie ambiante, et vous verrez, dans les yeux de l'enfant, comme un petit choc d'étonnement d'abord, puis tout de suite une clarté joyeuse, qui vous remercie.

Il faut donc que notre enseignement soit concret, non pas « en soi », si l'on peut dire, mais concret pour l'enfant de cet âge, de cette région, de cette commune. Son éducation d'homme en dépend; mais aussi, en même temps, sa formation pratique. Comment pourra-t-il normalement vivre, dans son pays — car il n'y a point de vie théorique, on vit quelque part, — si l'on ne prend pas, dans ce pays, non pas exclusivement, mais largement, la matière des connaissances « appropriées à ses futurs besoins » ? Nous devons savoir entendre les Instructions officielles qui, s'adressant à toutes les écoles de France, ne peuvent donner

que des directions générales. A chaque maître de les particulariser, de les adapter aux conditions de son action propre. La préparation à la vie, ce ne peut être que la préparation au milieu; et l'enseignement concret, l'enseignement par le milieu régional et local.

*
* *

Prévenons tout de suite une équivoque : préparation au milieu n'est pas synonyme de préparation au métier. Il ne s'agit pas de transformer l'école primaire en école professionnelle. Excellente quand elle succède à une autre qui a développé toutes les puissances de l'enfant, quand elle reçoit l'adolescent capable de choisir parmi les différentes carrières, l'école professionnelle serait néfaste, si elle prenait l'enfant au premier âge, et le rivait tout de suite, quelles que soient ses facultés, ses promesses et ses chances d'avenir, à un métier qu'il n'aurait pas choisi : dédaignant le développement de l'intelligence et du cœur, elle en ferait un manœuvre sans valeur humaine. Remarquons cependant que la majorité des élèves de l'école primaire ne quittera pas la région ni la commune, que l'on déplore souvent le sort matériel et moral de ceux qui « se déracinent », et qu'il est désirable dès lors que l'école primaire prépare ses élèves à l'école professionnelle, et là où celle-ci n'existe pas, à l'apprentissage.

Mais notre désir va plus loin : nous voudrions mettre l'enfant en état de vivre dans son milieu, mais de *vivre* au sens le plus large et le plus noble du mot : vie matérielle, vie intellectuelle, vie morale. Nous régionaliserons donc et localiserons les exercices de travaux manuels des garçons et des filles, les leçons d'hygiène, d'enseignement ménager, de sciences physiques et naturelles, d'agriculture, toutes celles qui préparent à la vie physique et professionnelle sur un coin de terre donné. Mais nous cultiverons aussi l'âme. Par l'histoire régionale et locale, nous donnerons à nos élèves le sentiment de la solidarité des générations; nous les intéresserons à la vie que leurs ancêtres ont menée au long des siècles dans cette province, dans cette commune, où leurs successeurs doivent virilement les continuer. Nous leur apprendrons à voir et à goûter leur pays; nous tâche-

rons de les rendre sensibles à ses couleurs et à ses lignes, pour qu'ils puissent, ouvriers, paysans, comprendre et aimer leur terre et leur ciel. Nous agrégerons à la beauté visible et à la beauté morale, les besognes ouvrières, en leur montrant, avec la valeur matérielle, la valeur esthétique, — justesse, équilibre, — des gestes du travail. Oh! sans mots d'école, ni clichés d'admiration! Mais devant le champ qu'on sème, le pré qu'on fane, devant l'usine souveraine des métaux, nous saurons susciter l'attention de nos élèves, et souligner le spectacle de l'activité humaine par un mot simple qui éveille l'émotion et révèle la beauté. Et l'homme moral enfin, nous connaîtrons, pour le former, les habitudes de la région et les qualités de la race, qu'il s'agisse de les développer ou de les corriger, et en tout cas pour choisir les procédés variables de l'éducation. Ainsi nos élèves pourront vivre en un milieu qu'ils comprendront dans son esprit comme dans sa matière, et auquel ils seront harmonieusement adaptés.

A cette adaptation nul ne saurait redire, du moins pour les travaux manuels, les exercices d'agriculture, d'horticulture, d'enseignement ménager. Il est nécessaire ici que l'on choisisse, et naturel, dès qu'il y a choix, de familiariser les enfants avec les matières employées et ouvrées dans le pays, et les pratiques professionnelles et ménagères locales les plus simples. Nous y sommes d'ailleurs formellement engagés. Les programmes de 1897 et de 1898 qui organisent, dans les écoles rurales, l'enseignement des notions élémentaires d'agriculture, et dans les écoles du littoral, un cours spécial de leçons de choses appropriées à la profession du marin et du pêcheur, prévoient un enseignement pratique local. Des décisions plus récentes ont rendu obligatoire, dans certaines écoles de filles, l'apprentissage de la dentelle à la main. Les instructions qui accompagnent le plan d'études des écoles normales insistent aussi sur l'inscription dans les programmes de la troisième année, l'année de préparation professionnelle, des « principales applications de la physique et de la chimie à l'agriculture, aux industries de chaque région. »

Mais nous disons que l'enseignement des matières « intellectuelles » elles-mêmes, sciences, histoire, français, ne peut que

gagner à cette adaptation de l'école à la région. Nous avons indiqué la valeur éducative des choses régionales et locales, les seules complètement concrètes, qui se prêtent, mieux que toutes les autres, à l'attention, à l'observation, au jugement de l'enfant. Mais voyons chaque matière : quand il s'agit de sciences physiques et naturelles, d'hygiène, l'adaptation suppose l'assimilation, l'appropriation des principes généraux et des idées directrices. Ce qu'on laisse de côté, c'est le détail sans force éducative, parce qu'il est étranger, c'est le fatras qui charge la mémoire, prompte d'ailleurs, quand elle n'en est pas brisée, à rejeter le fardeau. Ce que l'on garde, pour illustrer les lois et les révéler, ce sont les exemples immédiats, les applications fécondes.

Pour les problèmes, si nous empruntons leurs données aux transactions réelles, aux habitudes économiques du pays, c'est sans doute pour préparer l'enfant à la vie pratique. Bien choisis, ils permettent en effet la révision et l'adaptation de tous les enseignements scientifiques, de l'agriculture (prix des terrains, prix et dosage des engrais, prix d'achat et de vente des produits de la terre, de la ferme, du bétail), de l'enseignement ménager (denrées, composition économique d'un repas, établissement d'un trousseau), etc. Mais l'éducation générale y est intéressée en même temps que la formation pratique : comment les problèmes pourraient-ils apprendre à l'enfant le raisonnement logique, si leurs données fantaisistes, étrangères à la réalité journalière, commencent par les dérouter?

L'histoire régionale, à son tour, fait comprendre et précise l'histoire de France. L'enfant n'a qu'une notion très imparfaite du temps et de l'espace. Les événements de l'histoire nationale, les institutions lui demeureront vagues, sinon inintelligibles, si vous ne frappez pas son imagination et ses sens par un fait régional ou local qui les caractérise. Montrez à vos élèves comment leurs ancêtres à eux, sur ce même sol où ils les continuent, ont vécu les temps barbares, la féodalité, l'ancien régime, la révolution : ce qui n'était pour eux que des mots, prendra vie et couleur; et dans l'histoire de leur petit pays, de ses arts, de ses métiers, ils pourront suivre, avec une attention renaissante et émue, l'évolution de la patrie. Faire sentir aux enfants qu'il n'est point de grand fait humain qui n'ait en tout lieu ses résonances,

que leur petite patrie est emportée, à travers peines et joies, dans le progrès de la France, n'est-ce pas leur donner une leçon admirablement concrète et active de solidarité et d'unité [1]?

Pour l'enseignement du français, le recours constant à la région apparaît non seulement utile, mais indispensable. Qu'est-ce en effet qu'enseigner le français à des enfants? c'est les mettre en état d'exprimer leurs sensations, leurs émotions, leurs idées; et cela suppose qu'ils aient d'abord été exercés à observer et à sentir par eux-mêmes, activement, sincèrement. Sinon, qu'exprimeront-ils? ils ramasseront dans les coins de leur mémoire des bribes de lectures, des clichés; leurs rédactions ne seront que des bavardages insipides, incolores, où l'esprit se fausse avec la langue. Nous avons sérieusement à nous réformer sur ce point.

Feuilletez les cahiers de nos écoles primaires : vous y trouverez à foison de ces sujets de philosophie au rabais, maximes à développer, proverbes, où l'enfant s'assomme, des rédactions de sciences, d'histoire, de géographie, d'instruction civique, qui ne sont guère que des leçons de mémoire écrites, des lettres de famille et d'affaires, où l'on ressasse des formules sans vie; mais vous compterez trop aisément, si même vous avez à compter, les sujets qui intéressent vraiment les sens et l'émotion de nos élèves. Là même où le maître songe parfois à proposer une matière concrète, il se trompe la plupart du temps, et vous l'étonnerez bien en lui disant que, sans adaptation, la matière concrète reste inopérante, ou ne produit que le mensonge et le cliché. Voici un sujet de narration donné à des écolières de la Haute-Marne : « Un pêcheur, jetant ses filets sur le bord de la mer, ramène une lourde valise, qu'il croit pleine d'or.... il l'ouvre.... sa déception. » Sur le bord de la mer : en Champagne? Autant défendre à vos petites paysannes, qui n'ont jamais vu la mer, de rien décrire : vous n'aurez que le récit morne d'une banale anecdote, alors que la première partie du devoir devrait être un tableau, une « étude » faite d'après nature. Et j'ai dit à la maîtresse : « Vous avez ici une jolie rivière; dites que votre

1. Voir ci-après, comme complément de ces observations sur l'enseignement de l'histoire régionale, les instructions qui ont été données à ce sujet au personnel de l'enseignement primaire de la Haute-Marne. (N. D. L. R.)

pêcheur lance *l'épervier* dans la *Marne*; et tout de suite vos élèves verront leur rivière; elles pourront décrire, peindre, et vous pourrez corriger leur petit tableau ».

Le maître doit donc choisir à ses élèves, autour d'eux, dans leur pays, des modèles qu'ils s'exercent à traduire, et multiplier encore les chances de traduction directe et sincère en les proposant dans le cadre et avec les caractères de la saison. Il prendra garde d'ailleurs aux thèmes trop vastes et dont l'indéfini déconcerte ; il ne demandera pas à ses élèves de décrire le printemps, d'opposer l'été à l'hiver, mais de peindre le printemps de leur village, la fenaison dans leurs prés, l'automne dans leurs bois, le square de leur quartier, etc : la matière est des plus variées. S'il veut maintenant les faire conter, il localisera toujours son histoire dans les décors de la saison et du pays; les personnages auront leurs vrais habits, ils habiteront dans leurs vraies maisons. Et il ne craindra pas que les sujets s'épuisent; au contraire, l'adaptation les renouvelle; car une histoire peut se passer partout, c'est un schéma, tout en grisaille : on la colore, on la vivifie, en la particularisant.

Le milieu régional et local permettra même au maître un peu adroit de renouveler et de déraidir les leçons de mémoire écrites dont nous parlions tout à l'heure, rédactions d'instruction morale et civique, d'histoire et de géographie, de sciences physiques et naturelles, qui sont l'objet d'un culte vraiment abusif, mais excusable au fond, si l'on songe que c'est sur l'un de ces trois ordres de sujets que doit porter la petite rédaction du certificat d'études primaires. Cependant il n'y a point de rapport entre ces rédactions de contrôle, épreuves écrites d'histoire, de géographie, de morale, de sciences, et la rédaction française que recommandent les programmes. Que le maître s'assure de temps en temps que ses élèves ont assez bien compris ses leçons pour qu'ils en possèdent la matière et l'exposent clairement : rien de mieux; mais la répétition de ces exercices ne constitue même pas un entraînement aux exercices similaires de l'examen, où la mémoire joue le principal rôle, et surtout ils ne comportent point d'observation, d'invention, de composition, au sens actif et éducatif des termes.

Mais même ces sujets, on peut les rendre concrets et sensibles,

pour que l'enfant y anime, de façon un peu personnelle, ses modestes connaissances. Des descriptions précises du pays natal rentrent fort bien dans l'ordre de l'histoire et de la géographie, ou des sciences. Voici quelques sujets, à titre d'indication. « Vous connaissez tous une source, un ruisseau. Vous raconterez la vie de cette source et de ce ruisseau (formation, cours, paysage où l'eau jaillit, puis s'écoule) jusqu'au confluent » : n'est-ce pas là une rédaction géographique en même temps qu'une narration? — De la botanique à présent, mais qu'on ne sépare point de la terre et de la vie : « Vous avez cueilli un bouquet dans les prés et les bois de votre village; décrivez les fleurs du bouquet, en vous souvenant que ce n'est pas avec les yeux seuls que l'on observe. » Il est facile de mettre la morale « en action »; voici un sujet qui la mêle à l'histoire : « Vous avez vu à Chaumont la statue de Philippe Lebon, l'inventeur du gaz. Décrivez cette statue, et dites comment vous jugez les services rendus par les savants à la patrie. » Ces petits sujets, et d'autres du même genre, ont été proposés à nos derniers examens du certificat d'études. Nos maîtres ont pu y trouver des directions; mais il faudrait encore les préciser, les particulariser, dans chaque école; et n'est-ce pas aussi le moyen de s'assurer que l'histoire, la géographie, les sciences, la morale existent vraiment pour nos élèves, qu'ils savent les transporter des livres inertes dans la réalité de leur vie, qu'ils se les sont vraiment assimilées?

*
* *

Des maîtres craindront peut-être de n'avoir pas tous les éléments pour dispenser cet enseignement régionalisé. L'adaptation de l'enseignement scolaire comporte en effet, au préalable, une adaptation de la science des maîtres; et les manuels dont ils disposent ne leur donnent guère que des connaissances générales.

Mais la vie et la nature sont déjà, à elles seules, d'excellentes maîtresses : il suffit de les interroger avec des desseins précis et une bonne volonté qui de jour en jour s'assure. Et pourquoi maîtres et élèves n'iraient-ils pas les interroger ensemble? Nous ne devons pas être des emmurés : sortons donc de nos classes,

et reconnaissons la terre où nous sommes destinés à vivre. On a bien voulu favorablement juger la classe-promenade[1], régulière, méthodiquement préparée et conduite, que nous avons inaugurée l'an dernier en Haute-Marne : je me permets donc de la recommander. C'est une classe d'initiation directe par la région, naturelle, historique, économique, dont les maîtres et les pères de famille ont apprécié les avantages; c'est d'elle que l'on rapporte en foule des impressions vibrantes et des idées actives, des « images » suggestives de tous les sens; la matière scolaire, grâce à elle, devient un peu plus matière humaine.

Les documents, livres, images, ne manquent point d'ailleurs autant qu'il paraît. Chaque région a ses écrivains, prosateurs, poètes, qui aident le maître à initier ses enfants aux beautés de leur petit pays, à leur en révéler les caractères. Empruntées aux écrivains du terroir, les dictées s'animent, les poésies se prêtent mieux à la mémoire, car elles touchent le cœur. La classe-promenade peut avoir ainsi des haltes vraiment éducatrices des sens, de l'imagination et de l'âme, quand le maître peut lire, devant le paysage vu jusque-là d'un œil inhabile et distrait, la page qui le magnifie : avec les phrases ou les vers qui se déroulent, c'est comme un voile qui se lève sur les couleurs et les lignes, révélées à l'admiration neuve des enfants. Nous avons pu faire ces expériences vraiment topiques en Haute-Marne, avec des pages de Diderot, de Theuriet, de Barrès : l'effet en est singulièrement puissant. Les élèves des écoles normales qui, parmi les exercices de la troisième année, ont à se faire un choix de lectures pour les conférences populaires, devraient bien s'attacher à réunir une anthologie des meilleurs pages des écrivains régionaux ou qui ont écrit sur la région; ils prendraient certainement plaisir à cette recherche du document pittoresque, dont profiteraient leurs futurs élèves. Des anthologies régionales ont déjà paru çà et là, parmi lesquelles nous pouvons citer l'Anthologie des poètes du Terroir[2], qui offre, avec une riche moisson de poèmes, une utile bibliographie.

Pour la géographie et l'histoire, les ressources commencent à

1. Cf. *L'Éducation*, septembre 1909.
2. Trois volumes, chez Delagrave.

devenir abondantes. Beaucoup de provinces ont déjà leur petite histoire à l'usage des écoles primaires. Mais surtout les monographies se multiplient. Des études comme celles de M. Chantriot sur la Champagne, de M. Blanchard sur la Flandre, de M. Demangeon sur la Picardie, de M. Vacher sur le Berry, de M. de Felice et M. Sion sur la Normandie, etc., devraient avoir leur place dans la bibliothèque de l'instituteur, qui les aurait emportées de l'école normale, tout au moins dans la bibliothèque pédagogique, — et pourquoi pas dans la bibliothèque populaire de la commune? On peut y mettre en tout cas un des volumes du « Voyage en France » d'Ardouin-Dumazet... Ne négligeons pas non plus les images : chaque école devrait posséder la collection des cartes-postales illustrées de la région, dont le maître pourrait montrer ainsi la diversité, où il trouverait cavernes, menhirs, dolmens, châteaux, abbayes, cathédrales, beffrois, œuvres d'art, les témoins de ses leçons. Le maître enfin n'oubliera pas les documents qui s'offrent à lui dans chaque commune, dont il a souvent la garde, je veux dire les archives municipales, où chartes, terriers, actes de toutes sortes, dorment sous la poussière en attendant la main pieuse qui les exhumera.

L'initiative des maîtres peut donc se donner déjà une large carrière. Il n'en reste pas moins qu'ils peuvent être embarrassés, soit qu'ils manquent de certains matériaux, soit qu'ils ne sachent pas bien les choisir. D'où la nécessité de donner aux futurs maîtres les directions et les leçons indispensables. L'enseignement des écoles normales doit résolument se régionaliser; la préparation des maîtres au milieu est une partie importante de leur formation professionnelle; et nous entrons d'ailleurs ainsi dans l'esprit des instructions officielles de 1905.

Mais nous croyons que les professeurs des écoles normales eux-mêmes, pour si compétents et dévoués qu'ils soient, ont besoin d'être aidés. Et il suffit, ici encore, de comprendre, pour l'action, des textes déjà bien vieux, puisque nous les trouvons dans la loi du 30 octobre 1886 : « Le Conseil départemental veille à l'application des programmes, des méthodes et des règlements édictés par le Conseil supérieur, donne son avis sur les réformes qu'il juge utile d'introduire dans l'enseignement, peut appeler dans son sein les membres de l'enseignement *et toutes les autres*

personnes dont l'expérience lui paraîtrait devoir être utilement consultée. » Ces personnes expérimentées dont la loi prévoit, ce qui revient à recommander, la consultation, seraient les porte-paroles autorisés des intérêts régionaux. Pourquoi n'appellerait-on pas exceptionnellement au Conseil départemental, où quatre conseillers généraux représentent déjà les populations, des maires de grandes villes, des chefs d'industrie avec des représentants de syndicats ouvriers, des agriculteurs, des membres des conseils d'hygiène, des sociétés savantes et artistiques, de certains services administratifs, etc. ? De ces consultations, que l'on pourrait renouveler tous les dix ans par exemple, sortiraient des programmes adaptés aux différents milieux, que réviseraient et coordonneraient librement les autorités responsables de l'enseignement public.

Il faudrait ensuite concilier à l'enseignement des élèves-maîtres le concours de certaines de ces personnalités, étrangères à l'Université, mais spécialement compétentes. Déjà le professeur départemental d'agriculture professe officiellement à l'école normale; mais presque partout, nous trouverions des professeurs volontaires, inspecteurs des eaux et forêts, archivistes, etc., tout prêts à seconder nos efforts; et les résumés de leurs leçons, publiés dans les bulletins départementaux, divulgueraient des renseignements précieux, dont profiteraient à leur tour les maîtres en exercice. C'est ainsi que nos élèves-maîtres écouteront ce trimestre trois conférences, où M. l'archiviste départemental, après leur avoir dressé le catalogue raisonné des sources manuscrites et imprimées de l'histoire de la Haute-Marne, leur donnera des notions de critique historique et la méthode nécessaire pour établir une monographie communale.

Nous pouvons profiter de certaines institutions régionales. Nous avons, dans notre département, une école ménagère agricole, qui se déplace et tient des sessions dans les principaux centres. Nous espérons obtenir, au mois de juin, à l'école normale même, avec un horaire qui ne gênera pas les études ordinaires, une session spéciale pour nos élèves-maîtresses de troisième année. Elles s'y familiariseront avec des pratiques très utiles, qui leur permettront d'adapter leurs leçons d'enseignement ménager aux besoins de la région agricole; et leur autorité

sur leurs futures élèves et les familles ne pourra qu'y gagner [1]. Chaque région a ainsi ses ressources particulières. Et ne faut-il pas rechercher les occasions d'associer à la formation des maîtres, et en général aux progrès de l'école, toutes les bonnes volontés et toutes les compétences?

Ce serait là, entre la société, la famille et l'école, une excellente collaboration. Nous ne devons pas être des emmurés, disions-nous tout à l'heure, car nous avons trop à apprendre au contact des réalités, et nos enfants doivent connaître les conditions de leur vie prochaine. Ne soyons pas davantage des isolés : une institution sociale comme l'école ne peut se renfermer dans des barrières jalouses; elle doit conserver autour d'elle, toujours active, la sympathie publique. Cette sympathie ne peut manquer à une école qui s'adapte de plus en plus aux besoins du pays; et l'on nous permettra de noter ici, comme un symptôme, l'approbation unanime accordée l'an dernier par le Conseil général de la Haute-Marne à notre modeste institution des classes-promenades. Il est facile d'ailleurs de comprendre qu'en donnant à l'enfant les moyens de vivre, dans son milieu, de la vie matérielle et morale la plus large, nos maîtres servent encore intelligemment la France. M. Barthou le disait récemment à Nancy, au Congrès de la Fédération régionaliste : « Nous aimons d'autant plus la grande France que nous sommes plus attachés à nos petites patries, parce que la France est faite de toutes les énergies, des intelligences et des qualités éparses sur le territoire. La France est une corbeille dont les fleurs sont composées de toutes les petites patries. » Nous ne voulons qu'enrichir la corbeille des fleurs de France.

EDMOND BLANGUERNON,
Inspecteur d'Académie.

1. L'expérience annoncée dans cet article, écrit il y a plusieurs mois, a été réalisée. La « session normale » de l'École ménagère agricole s'est tenue pendant tout le mois de juin, avec un succès complet, qui incitera certainement le Conseil général de la Haute-Marne à nous donner les moyens de la rouvrir chaque année.

L'Enseignement de l'histoire régionale.

Nous croyons utile de reproduire, à la suite de l'article de M. Blanguernon, une partie des instructions que ce fonctionnaire, avec la collaboration de M. l'archiviste départemental Pierre Gautier, a cru devoir donner dans le *Bulletin de l'Enseignement primaire de la Haute-Marne* au sujet de l'enseignement de l'histoire régionale à l'école primaire et des recherches d'histoire régionale que des instituteurs curieux peuvent si utilement poursuivre.

Nous citerons d'abord la note suivante de M. Blanguernon sur l'histoire régionale à l'école primaire :

« L'histoire régionale commence heureusement à se faire une place à l'école primaire. Les maîtres ont senti qu'il fallait donner à l'enseignement de l'histoire, comme à tous les autres, une base de choses concrètes. Et le concret en histoire, à l'âge de l'enfant qui n'a qu'une notion très imparfaite du temps et de l'espace, c'est ce qui est le plus proche de ses yeux, de son esprit et de son cœur; c'est sa région, ancienne province ou ancien « pays », avec ses métiers, ses arts, ses grands hommes, et tous les événements qui ont caractérisé et modifié la vie des ancêtres, qui ont contribué, parmi d'autres influences, à former la physionomie de la race.

« Trop longtemps nos enfants n'ont appris, sous prétexte d'histoire, qu'un vain catalogue de noms propres, qu'ils se hâtaient d'oublier ou qu'ils rapprochaient dans des combinaisons du plus bizarre anachronisme. Ces noms, en effet, ne leur représentaient rien; ils n'étaient point les signes suggestifs, autour desquels se groupe toute une série de faits, et qui les rappellent ou les résument. Il faut qu'à l'école primaire les noms et les faits aient une *valeur de caractère*; et parmi eux, ceux-là ont la puissance caractéristique la plus intense et font l'impression la plus durable, qui touchent de plus près à la vie de l'enfant. Les noms de lieux de son petit pays lui sont familiers; il n'a pas à les apprendre, et c'est avec intérêt qu'il les retrouve. Il arrive que certaines familles de la région portent encore des noms de grands hommes, capitaines, savants, artistes, mêlés à l'histoire; et si, comme le plus souvent, ces lignées sont éteintes, il reste en tout cas que de voir des hommes illustres vivre ou passer dans des décors connus, sur la terre que l'enfant foule, cela suscite la curiosité et l'émotion, et fixe les grands noms dans la mémoire plus prompte et plus fidèle. Un événement de l'histoire nationale ou générale peut rester vague à l'enfant, qui vit surtout par l'imagination et les sens :

caractérisez-le au contraire par une de ses conséquences ou de ses particularités régionales ; le fait devient alors assimilable, et l'attention éveillée, retenue, le confie au souvenir. Une institution se manifeste dans les faits qui l'illustrent et la commentent : prenez ces faits de préférence encore dans l'histoire de la région ; ce sont les ancêtres de nos élèves qui ont vécu, et sous les formes particulières au petit pays, les temps barbares, la féodalité, l'ancien régime, la révolution ; et l'enfant sentira passer en lui le frisson de la race.

« D'ailleurs, ce n'est pas seulement au récit ou au livre que se bornera le maître. Il sortira de son école, et là où se dressent de vieilles maisons, un vieux château, des restes de remparts, une cathédrale antique, un beffroi hautain..., il conduira sa classe et fera, devant leurs témoins, le commentaire des siècles. Il mettra sous les yeux de ses enfants des images, des cartes postales illustrées qui leur rendront les monuments et les décors de leur petit pays. Il saura exhumer des archives communales des détails qui ressuscitent la vie d'autrefois et permettent avec la vie d'aujourd'hui de saisissantes antithèses...

« Ainsi la leçon d'histoire est une ample leçon de choses qui ressuscite le passé aux âmes émues des enfants ; loin de faire oublier l'histoire nationale, l'histoire régionale la précise. Nous ne sacrifions aucun grand événement, nous ne laissons dans l'ombre aucun moment de l'évolution ; nous leur donnons couleur et vie ; nous en faisons pour ainsi dire la preuve, en montrant comment, dans une région de France, le fait national se répercute, et la civilisation générale se caractérise. Le but de l'histoire régionale à l'école primaire, c'est de faire comprendre et retenir l'histoire de France.

« C'est dire qu'elles ne doivent point se séparer, s'apprendre à part, mais qu'elles se pénètrent. Tantôt, avec les plus petits surtout, et spécialement quand il s'agit de monuments vus directement ou par l'image, le maître part du fait local ou régional, pour en dégager le sens et atteindre le grand événement ou l'institution qu'il illustre. Tantôt, et le plus souvent, car l'autre procédé, fort éducatif, aurait trop de lenteur, il précise ou appuie l'énoncé du fait national ou humain, par la preuve, l'exemple qu'en apporte l'histoire régionale : ainsi, dans chaque leçon, les deux éléments doivent être liés.

« Un autre avantage de l'histoire régionale, qu'il suffira d'indiquer sans inutile insistance, c'est qu'elle fait connaître et aimer aux enfants leur petit pays. Il ne nous est pas indifférent, pour notre vie morale et même notre vie pratique, de connaître notre hérédité et notre histoire, de communier par l'émotion avec les ancêtres morts, de savoir le prix qu'ils attachaient à leur coin de terre cultivé, aménagé, transformé, suivant leurs besoins profonds, et auquel ils nous ont ainsi, nous-mêmes, tout au long des siècles, adaptés. L'histoire régionale et locale contribuera donc, nous l'espérons, à « enraciner » nos élèves dans leur petite patrie.

« Et ne craignons pas qu'ils en oublient l'amour de la grande. Nous avons vu que l'enseignement ne sépare pas l'histoire nationale et l'histoire régionale; mais justement, nous ne savons rien de plus éducatif, au sens national et social du mot, que le spectacle de l'interdépendance nécessaire de la région et de la patrie. Montrer aux enfants leur petite région touchée par tous les grands événements, qu'ils se passent loin ou près de son territoire, emportée à travers peines et joies dans le progrès de la France, donnant parfois elle-même l'impulsion au destin de la patrie, n'est-ce pas leur donner, grâce à l'histoire régionale, une leçon admirablement concrète et active de solidarité et d'unité? »

A la suite, et sous ce titre : *Notes sur l'historiographie haut-marnaise,* M. l'archiviste Pierre Gautier a résumé les trois conférences qu'il a faites à l'École normale d'Instituteurs de Chaumont. En voici l'introduction :

« Jadis, on enseignait aux enfants l'histoire locale; au XVIII[e] siècle, les élèves du Collège de Joinville apprenaient, dans une sorte de manuel, le récit fabuleux des origines de leur cité et les hauts faits de Jean de Joinville et des princes de la maison de Guise. Aujourd'hui, l'histoire de leur commune devrait être familière à tous les maîtres des écoles primaires; ils devraient avoir, dans chaque village, à défaut d'une monographie imprimée, un registre servant à consigner, avec les événements mémorables survenus de leur temps, tous ceux dont ils auraient trouvé mention au cours de leurs recherches ou de leurs lectures. Pour la rédaction de ces monographies communales, quelques notions d'historiographie haute-marnaise ne seront pas inutiles.

« Pour bien traiter une question d'histoire, il est avant tout nécessaire d'établir la *bibliographie* de son sujet, c'est-à-dire de rechercher tous les travaux d'érudition et tous les textes historiques imprimés qui peuvent fournir quelques renseignements pour l'étude entreprise. La liste de ces ouvrages une fois dressée, et leur valeur critique bien établie, l'auteur cherchera dans les archives et les bibliothèques, en s'aidant des indications recueillies dans les travaux de ses devanciers, tous les documents inédits utiles à son travail. Puis, ces matériaux ayant été rapprochés et critiqués, il ne restera plus qu'à les mettre en œuvre dans la rédaction. Après avoir cité les principaux livres d'érudition et les textes historiques imprimés relatifs à l'histoire de la Haute-Marne, nous dirons donc aussi quelques mots des bibliothèques et dépôts d'archives où l'on pourra trouver sur ce sujet des documents inédits. »

Vient ensuite une bibliographie, minutieusement documentée et très heureusement classée, des sources imprimées de l'histoire

régionale de la Haute-Marne, et une sorte de guide, à la fois érudit et sobre, à travers les sources manuscrites. Ce double travail montre d'une manière frappante les correspondances si fréquentes pour l'histoire de la Champagne. entre l'histoire régionale et l'histoire nationale.

Viennent enfin des conseils très précis sur la rédaction d'une monographie communale, et un plan de monographie que M. Pierre Gautier propose aux instituteurs qui auraient la pensée de consacrer leurs loisirs à un travail de ce genre. Nous sommes heureux de reproduire ces conseils et ce plan :

« Une bonne monographie communale doit être avant tout une collection de petits faits. L'auteur doit se garder de toutes considérations générales et tenir pour connus les grands événements de l'Histoire de France. Il faut qu'il laisse parler les faits et les textes eux-mêmes soit en reproduisant dans le corps de l'ouvrage un extrait du document qu'il cite, soit en le donnant en note ou même en le reproduisant en entier en appendice. Tout fait allégué doit être l'objet d'une note indiquant avec précision la source d'où il est tiré. Lorsqu'il s'agit d'un ouvrage imprimé, on en indiquera le nom d'auteur, le titre très exactement reproduit, le format, la date et le lieu d'impression, ainsi que la page où se trouve la citation, par exemple :

J. Laurent. *Cartulaires de l'abbaye de Molesme*, 2 vol. in-4°, Dijon, 1906-1910, t. I, p. 126.

« Lorsque des références à un même ouvrage se reproduisent plusieurs fois à quelques pages d'intervalle, on peut abréger à partir de la seconde citation, par exemple :

J. Laurent, *Cartulaires de Molesme*, t. I, p. 230.

« Pour les manuscrits, on indique le titre, le numéro du catalogue de la bibliothèque, la page ou le folio, ainsi :

Cartulaire de l'évêché de Langres, bibliothèque de Langres, ms. 79, f° 30 r°.

« Pour les documents d'archives, on donnera l'indication du dépôt, de la série et de la liasse, ainsi :

Archives de la Haute-Marne, série G, liasse 568.

« Enfin on réunira en tête de la monographie, dans une *bibliographie* méthodique, la liste par ordre alphabétique des auteurs ou des titres pour les anonymes, de tous les ouvrages consultés, ainsi que celle des principaux manuscrits de bibliothèque ou des séries d'un dépôt d'archives cités dans le corps de l'ouvrage.

« Les citations doivent être mises entre guillemets ; qnand il s'agit d'un texte latin, il est d'usage de l'imprimer en caractères italiques.

« Pour les textes importants, inédits ou édités dans un ouvrage difficile à rencontrer, on les donnera en appendice, en entier, et en

respectant scrupuleusement leur orthographe : ce seront, par exemple, une charte de commune, la charte de fondation d'une église, une reprise de fief, l'inventaire des meubles d'un chateau, un cahier de doléances, etc.

« Pendant tout le moyen âge, les actes publics et privés ont été rédigés en latin, et l'on rencontre encore certains documents ecclésiastiques écrits dans cette langue jusqu'au XVIIIe siècle. Les premiers textes en langue vulgaire apparaissent dans la région vers 1240 : il restent rares jusqu'au milieu du XIVe siècle, et il y a toujours un certain intérêt philologique à les éditer. On veillera à donner de ces textes des traductions françaises exactes, en se servant du *Glossaire de Ducange* pour le latin et des dictionnaires de Godefroy ou de Lacurne de Sainte-Palaye pour l'ancien français.

On veillera aussi à interpréter exactement les dates des documents. Pour ce, il faut se rappeler qu'au moyen-âge l'année n'a pas toujours commencé comme de nos jours au 1er janvier. Le style du 1er janvier n'a été rendu obligatoire en France que par un édit de Charles IX de janvier 1563, enregistré seulement en 1567 au Parlement de Paris. Jusqu'au début du XIIe siècle, on s'était servi en Bourgogne, autant qu'il est possible de le savoir, de ce style du 1er janvier, mais depuis cette époque on employa au contraire le style de Pâques. Le 1er jour de l'année, qui était le jour de Pâques, variait donc tous les ans du 22 mars au 25 avril.

« Ajoutons que le calendrier romain, désignant les jours de chaque mois par les calendes, les ides et les nones, a été employé au moins jusqu'au XVe siècle, et que l'on rencontre assez fréquemment dans les dates mentions de l'indiction, de l'épacte, etc., systèmes de comput dont on trouvera l'explication dans Giry, *Manuel de Diplomatique* (Paris, 1894, in-8°) par exemple. On consultera dans ce même ouvrage des tables de concordance entre le calendrier républicain, en usage du 22 septembre 1793 au 1er janvier 1806, et notre actuel calendrier grégorien.

« Enfin, on aura soin d'ajouter à chaque monographie une table alphabétique générale des noms propres de personnes, des noms de lieux et des principales matières, aussi complète que possible. Une bonne table augmentera toujours beaucoup la valeur de l'ouvrage.

« Sous le bénifice de ces diverses remarques, on pourra suivre pour la rédaction d'une monographie communale le plan suivant qui, bien entendu, n'a rien d'immuable et se trouvera presque toujours incomplet pour certaines parties ou trop étendu pour d'autres ».

PLAN D'UNE MONOGRAPHIE COMMUNALE

Généralités. — Nom actuel de la commune. — Formes anciennes de ce nom. — Étymologie.

Longitude, latitude et altitude. — Géologie sommaire du territoire,

orographie, bassin. — Cours d'eau, noms anciens et modernes; leurs anciens lits : rivières souterraines ou disparues. — Climat. — Superficie du territoire. — Principaux lieux dits.

Époque préhistorique. — Silex taillés et polis. — Ateliers de taille et de polissage. — Grottes funéraires et abris sous roche. — Découvertes d'ossements humains; formes des crânes. — Objets en bronze, sépultures, *tumuli*. — Dolmens, menhirs, etc.

Époque gauloise et gallo-romaine. — Nation gauloise. — Monnaies gauloises. — Nom de la province romaine. — Voies romaines, bornes milliaires. — Vestiges d'habitations, débris de sculptures, stèles, inscriptions, mosaïques, poteries et marques de potiers, monnaies. — Camps romains, retranchements, tuiles à inscriptions, sépultures.

Mérovingiens et Carolingiens. — Traces des invasions. — Sépultures barbares, leur mobilier. — Inscriptions chrétiennes. — Nom et limites du *pagus*.

Époque féodale. — Origine de la seigneurie, franc-alleu ou fief. — Suzerains et arrière-vassaux. — Aveux et dénombrements. — Liste des seigneurs et leur biographie, sceaux et armes. — Justices et officiers seigneuriaux; prévôts et maires. — Droits féodaux; banalités.

Histoire religieuse. — Circonscriptions ecclésiastiques : évêché, archidiaconé, doyenné. — Abbaye ou prieuré; leurs biens. — Fondation de la paroisse; saints patrons, chapelles fondées dans l'église. — Liste des curés. — Les dîmes et les novales. — Commanderies et hôpitaux. — Fabrique, biens de la fabrique. — Chapelles d'écart. — Fêtes patronales. — Le protestantisme.

Histoire du Tiers-État. — Relations entre le seigneur et ses sujets; les serfs : affranchissements individuels et collectifs. — Charte de commune. — Propriétés de la communauté. — Droits d'usage dans les bois, cantonnements.

Histoire militaire. — Épisodes des guerres contre les Anglais, les Bourguignons, les Écorcheurs, les Impériaux et les Lorrains, du XIVe au XVIIe s. — Les Guerres de Religion et de la Ligue.

Histoire moderne. — Nouvelles divisions administratives; province, généralité. — Grenier à sel, maîtrise des eaux et forêts; ressorts de justice : agents de ces juridictions. — Population; statistique. — Situation économique; principales cultures, procédés de cultures; terres en friche; communaux. — Commerce et industrie; l'industrie du fer. — L'enseignement; matières et méthodes; listes d'instituteurs, marchés d'instituteurs. — Principaux phénomènes météorologiques, grêles, gelées, tremblements de terre, épidémies.

La Révolution. — Recrudescence du régime seigneurial et renouvellement des terriers. — Les élections aux États-Généraux; cahiers de doléances. — La Grande-Peur; la Garde Nationale. — Le département, le district et le canton; organisation des municipalités; les officiers municipaux. — Attitude des habitants à l'égard des sei-

gneurs; l'émigration. — La constitution civile du clergé; prêtres jureurs et prêtres réfractaires; suppression et rétablissement du culte catholique. — Les cultes révolutionnaires. — Les réquisitions; le commerce des grains; troubles et émeutes. — Les engagements volontaires; réfractaires et déserteurs; la conscription. — Vente des biens nationaux.

Histoire contemporaine. — Histoire politique : élections diverses; listes des maires. — Les invasions de 1814 et 1870.

La commune de nos jours. — Circonscriptions actuelles; limites. — Population. — Cultures, irrigations. — Forêts, mines et carrières. — Routes, chemins de fer et canaux. — Industrie et commerce.

Principaux monuments. — Le château. — L'église, les cloches, tombes, vitraux. — Anciennes croix, vieilles statues, inscriptions, maisons anciennes.

Biographies. — Familles notables du pays : notaires, greffiers, officiers de justice. Biographie des hommes marquants.

Folk-Lore. — Textes patois et chansons avec les airs notés. — Légendes. — Usages et coutumes locales.

Bibliographie.

Les Maures et l'Esterel, par P. Foncin. 1 vol. in-18, illustré de 27 gravures et de 4 cartes. Paris, Armand Colin.

L'attrayant petit volume! C'est le premier mot de celui qui n'a fait encore qu'entr'ouvrir la souple reliure verte et feuilleter ces pages élégantes, sans s'arrêter ailleurs qu'aux gravures pittoresques ou documentaires qui s'encadrent si joliment dans le texte clair sur le papier glacé. Un commentaire sobre en souligne l'intérêt; les trois croquis géologique, physique et politique, qui accompagnent l'ouvrage, nous font pressentir déjà que ce livre sans prétentions, consacré à l'un des pays les plus curieux, les plus beaux, et le moins intimement connus de notre France, fut écrit pour nous instruire autant que pour nous plaire.

Suivons donc l'auteur en sa promenade des « croupes noires et violettes » des Maures aux « rouges pyramides » de l'Esterel; nous devinons bien qu'il a maintes fois avec amour parcouru les sentes mystérieuses de ces forêts et suivi les capricieux détours de ces rivages; et il fait bon recueillir, tout le long de son aimable causerie de route, ces traits vifs et simples, expressifs par leur raccourci même, et ces images saisissantes qui sont le fruit savoureux d'une complaisante observation. Mais à chaque instant aussi, un rapprochement à peine indiqué, un souvenir évoqué, nous font découvrir, caché sous les apparences d'un guide discret et familier, l'homme de vaste lecture et de grand savoir. Ces monts des Maures et de l'Esterel, c'est une « Provence de la Provence, une Provence africaine » . quoi d'étonnant, puisque leurs caps extrêmes s'avancent jusqu'à la latitude de la Corse et bien au sud du parallèle de Florence? Le Roussillon seul, en France, est plus méridional, et c'est déjà, comme chacun sait, un morceau d'Espagne. — Au milieu de ces croupes et de ces vallons qui s'entremêlent, vous êtes perdu : mais à la lumière de la géologie le tableau se débrouille; vous avez le plaisir de voir se dégager de la confusion des formes, née des jeux de l'érosion, un réseau de lignes directrices qui relient ce petit monde, les unes aux chaines hercyniennes du Massif Central, les autres aux plissements moins anciens des Pyrénées et des Alpes. — Vous êtes surpris de trouver sur vos pas des landes rugueuses et buissonneuses qui, mieux que tout autre coin des solitudes provençales, vous rappellent le

maquis : votre surprise cessera quand vous saurez que les premiers hommes ont pu voir encore la Corse unie aux îles d'Hyères par un pédoncule de granit. — Entre les deux pays limitrophes que sépare seulement la basse vallée de l'Argens, vos lectures ou vos excursions sommaires ne vous ont permis de remarquer qu'une violente opposition de couleur : mais vous ignorez cette différence capitale, que les Maures ont un « cœur visible », qui est la plaine de Grimaud, « où des haies mouvantes de frissonnants roseaux, des saules, des vergnes, des frênes ombragent les berges des canaux », tandis que l'Esterel n'a jamais eu de centre naturel : c'était un passage, difficile et redouté, qu'on ne faisait que traverser. On le franchissait pourtant, parce qu'il le fallait, au lieu qu'on pouvait contourner l'obstacle des Maures : si bien que le littoral où, dans le silence et la sécheresse, flamboient les aiguilles de porphyre, fut à la fois plus solitaire et moins isolé que les bois épais et les humides vallées du massif voisin.

De part et d'autre, d'ailleurs, c'est à peu près le même terrain, où manque le calcaire, et le même climat, aux longs mois sans pluie. « La flore, qui ne boit que rarement à sa soif, est siliceuse comme le sol qui la nourrit et qui la porte. Elle a des lueurs de cuirasses, des hérissements de piques, avec des éclats joyeux, des sourires attendris, des langueurs capiteuses de nymphes et d'almées. Les pins maritimes se pressent en austères légions; les pins d'Alep, aux aigrettes plus fines, d'un vert plus tendre, chuchotent au moindre souffle, éventent et parent les rivages; les pins parasols, tantôt isolés, tantôt groupés en archipels, dressent dans la plaine, sur un plateau, au bord d'un ravin, la majesté de leur dôme opaque. Les chênes verts buissonnent entre les rocs éboulés. Les montagnes rondes, les creux des vallons se cachent à demi sous l'ombre glauque des chênes-liège dont les troncs écorcés et nus semblent teints du sang de leurs blessures. Les châtaigniers vénérables, au feuillage tendre, s'assemblent en fraîches oasis, habitent de préférence les pentes exposées au nord [1] ». Voilà qui donne, en même temps que l'impression de la vie, la raison des choses : une page entière d'une savante géographie botanique n'enrichirait guère davantage notre esprit. Mais, au sein de ce monde paisible dont nous avons maintenant pénétré l'intimité, des drames à certaines heures se déroulent. « Il suffit de l'insouciance d'un fumeur ou d'un chasseur, de l'étincelle d'une locomotive, d'un écobuage imprudent, du calcul barbare d'un berger, plus rarement de quelque vengeance criminelle, pour enflammer, comme une allumette, brusquement toute une forêt. Vienne le mistral, et le fléau se précipite : il roule avec un bruit formidable comme un torrent furieux. Il s'étend en largeur : il atteint quelquefois un front de 6 à 8 kilomètres. Il monte à l'assaut des

1. Pp. 31-33.

montagnes ; il franchit d'un bond les vallées, que parfois il épargne et oublie. Les aiguilles et surtout les feuillets infiniment minces de l'écorce des pins, homicides flammèches, sèment l'incendie sur les bruyères, le propagent au loin sans pitié [1]. »

Ainsi achève de se révéler à nous un vrai géographe, dont l'œil averti ne laisse échapper aucun des subtils rapports qui unissent entre eux les phénomènes de la vie terrestre. Mais, si sauvages que soient restées certaines retraites de ces montagnes, l'homme n'en est point absent ; depuis les origines même il s'y est implanté. Dans le cadre immuable de ce pays côtier où tant de sociétés diverses se sont tour à tour fixées et adaptées, l'auteur va donc nous dérouler le tableau mouvant de leurs rapides destins ; et avec la même facilité qu'il parcourait tout-à-l'heure les différents règnes de la nature, il saura nous conduire à travers les siècles de l'humanité. Nul ne lira sans émotion les pages haletantes où il décrit la *terreur maritime* qui pendant tant d'années pesa sur cette contrée. « Alors comme aujourd'hui la mer bleue étincelait sur ces rivages et le ciel souriait ; mais une terreur perpétuelle empoisonnait la vie. A tout instant les corsaires menaçaient d'apparaître au détour de quelque cap, de quelque crique. Toujours une embuscade à redouter. Ni moissons ni semailles tranquilles. Aucune joie sûre. Incendie, rapt, viol, nouvelles quotidiennes. Aussi les villages et les bourgs, autant que possible, avaient-ils déserté la côte, escaladé les hauteurs. Dès qu'une voile suspecte était en vue, on allumait de nuit des feux, de jour des tas d'herbes humides qui faisaient de grandes fumées. Autant de feux ou de fumées, autant de navires ennemis aperçus et signalés. L'alarme ainsi donnée, chacun savait ce qu'il avait à faire et courait à son poste [2]. » — Or, comme par miracle, des vestiges de cette époque héroïque ont survécu jusqu'à nous. Saint-Tropez montre encore « son port emmuré, sa citadelle et ses tours ventrues » ; mais les platanes verdoient dans ses lices, les palmiers dépassent ses toits et elle est toute embaumée de la senteur des lauriers roses : l'éternelle sérénité de la végétation et la paix des temps nouveaux ont à demi recouvert d'un manteau riant le tragique décor de jadis. Mais c'est seulement à la lisière de cette région agreste que s'épanouissent les grâces indolentes de la Côte d'Azur contemporaine. « Au flanc méridional et au pied du roc d'Hyères s'accroche et se blottit une vieille petite cité qui lézarde au soleil ; mais sur le bord de la plaine est une ville toute neuve et toute blanche dont les avenues et les boulevards sont plantés de hauts palmiers frémissants. La plaine grasse et irriguée est un jardin magnifique de primeurs et de fleurs. Des montagnettes couvertes de pins servent de paravent, comme le roc lui-même, à de grands hôtels frileux qui tournent vers le midi leurs façades monu-

1. P. 47.
2. Pp. 76-77.

mentales aux cent yeux. A l'ouest, à l'est, se déploie l'écharpe des villas coquettes, parmi les lauriers, les bambous, les mimosas, les eucalyptus, les lianes, les feuillages vernissés et toujours verts[1]... »

Il est en toutes choses une poésie secrète; le luxe, le confort moderne eux-mêmes ont la leur, surtout quand ils baignent dans une lumière divine; et il suffit d'un esprit naturellement ouvert et vibrant à toute sympathie pour la révéler. Au reste, de même que notre auteur est un géographe qui sait décrire (cas plus rare qu'on ne croirait), de même c'est un historien auquel le goût du passé n'a point fait perdre le sens de son temps. Le promeneur délicieux et l'ami des vieux livres sont doublés d'un citoyen ardent et d'un homme d'action que les problèmes sociaux et nationaux de l'heure présente ne laissent point indifférent. La disparition progressive des *ménages* de rudes travailleurs qui dans les derniers siècles avaient commencé de peupler l'intérieur de ces montagnes l'inquiète; et le pittoresque romantique des ruines ne l'empêche pas de pleurer sur les maisons abandonnées; il espère que parmi les jeunes générations des alentours une élite « fuyant l'air irrespirable des villes » voudra donner enfin à cette terre si belle, et qui n'est point déshéritée, des fils dignes d'elle et formés à son image, afin que ce précieux canton de France ne soit point condamné à n'être plus que le parc désert des oisifs cosmopolites qui en ont envahi les abords.

Certes, un tel livre renferme plus d'un enseignement. Entre autres leçons, il nous apprend que la science ne perd rien à s'exprimer en une langue facile, pure et harmonieuse, et à considérer l'art, non comme un ennemi ou un étranger, mais comme un auxiliaire parfois indispensable; il nous rappelle qu'après avoir divisé et subdivisé les choses et les êtres de la nature pour les analyser, il est bon de les rapprocher, de les reconstituer pour leur rendre la vie. Comme l'admirable *Tableau de la Géographie de la France* dont il nous présente comme un chapitre détaché et développé, il nous montre combien l'union de la géographie physique et de la géographie humaine est féconde, et comme il serait funeste, dans l'ensemble de notre système d'instruction publique, de vouloir séparer ces deux études sœurs, la géographie et l'histoire. Ce livre est un essai parfaitement réussi de méthodique et délicate synthèse; c'est pourquoi il est éducatif autant qu'il est charmant. Ce n'est pas seulement un guide qui sera cher à ceux que leur bonne chance ou leur bon goût conduiront vers ces rivages enchanteurs; c'est un modèle pour quiconque essayera de faire revivre en quelques dizaines de pages un de nos vieux et toujours jeunes « pays ».

GEORGES WEULERSSE.

---

1. Pp. 129-130.

Paroles d'un Père, par Maurice Pottecher. Librairie des *Annales*.

Malgré tout ce qu'on a pu dire, nous sentons, je crois, aussi vivement et aussi profondément qu'aucun autre peuple, ce qui fait le charme et la beauté de la famille. Mais, à notre goût, ce n'est guère matière à mettre en vers français. Les volumes de poésies familiales nous donnent, dès l'abord, de la défiance ; nous avons toujours peur que l'auteur ne soit quelque pasteur protestant taquiné par la Muse ; avec inquiétude, nous subodorons l'article de Genève. En fait, trop de recueils de ce genre sont bien faits pour justifier ces préventions.

Voilà ce que M. Maurice Pottecher n'ignorait sûrement pas. Il n'en a pas moins écrit et publié ces *Paroles d'un Père.* Belle vaillance, dont on est heureux de pouvoir le féliciter.

Ce ne sont pas des homélies versifiées que l'on trouve chez lui ; ce ne sont pas non plus des sermons laïques. Dieu merci, il ne moralise pas ou si peu ! Avec lui, nous avons affaire à un père qui aime mieux conseiller ses enfants avec tendresse que de les endoctriner avec autorité, ou même avec onction. En les regardant vivre, il songe aux problèmes que pose la vie ; et, bien que sa pensée soit capable de gravité et d'élévation, il rêve à ces problèmes plus encore qu'il n'y réfléchit ; aussi, comme il l'a bien senti lui-même, le raisonneur cède heureusement le pas au père et au poète :

Dans ces conseils dorés où votre père enferme,
Pour que son souvenir de la mort soit vainqueur,
Un peu de sa raison et beaucoup de son cœur,
Vous entendrez sa voix vous offrir pour richesse
Tout ce qu'il eut d'amour et *rêva* de sagesse.

Les vers de M. Maurice Pottecher, d'une inspiration pleinement sincère, se font aussi goûter par la loyauté de la force. Nulle affectation d'originalité :

Si les maitres sont bons, que j'ai pris pour ancêtres,
Je ne m'offense point qu'on me trouve des maitres.

Pas de complaisance pour la mode :

..... Je sais que mes vers ne sont point de ce jour.
Trop nue est ma chanson pour un trop simple amour.
D'aucun trait à la mode elle ne s'enjolive,
Ne balbutiant point pour paraitre naïve,
Ne fuyant pas, afin d'éblouir, la clarté.

Qu'après cela on puisse relever des faiblesses ou des taches légères, que quelques passages trahissent un peu de tension, un peu de raideur, il n'importe guère.

Mes vœux sont sans orgueil, non pourtant sans fierté.

a écrit M. Pottecher. L'auteur de cette œuvre probe, émue et généreuse, a vraiment le droit de se rendre à lui-même ce témoignage.

M. P.

Bulletin de législation scolaire. Recueil trimestriel de législation et de jurisprudence, publié sous la direction de M. Louis Gobron, docteur en droit. Paris, Delagrave, éditeur. (Prix de l'abonnement annuel : 4 fr. 50).

Sous ce titre de *Bulletin de législation scolaire*, paraîtra, à partir du 15 janvier 1911, sous la direction de M. Louis Gobron, docteur en droit, un recueil trimestriel de législation et de jurisprudence scolaires dont nous reproduisons ci-dessous le programme.

« L'expérience a démontré l'utilité de la publication périodique de recueils spéciaux afférents à tel ou tel service public et permettant au personnel de l'administration aussi bien qu'aux particuliers de se tenir aisément au courant des changements survenus dans la réglementation ou des décisions nouvelles de jurisprudence.

« Il n'existe actuellement aucun recueil de ce genre en matière d'enseignement.

« Nous avons pensé faire œuvre utile en comblant cette lacune.

Le « *Bulletin de législation scolaire*, qui paraîtra au début de chaque trimestre, embrassera les matières suivantes :

I. — Études de législation et d'administration scolaires.

II. — Actes et documents officiels (Lois, décrets, arrêtés, circulaires).

III. — Jurisprudence administrative et judiciaire (Tribunal des conflits, Conseil d'État, Conseil supérieur de l'Instruction publique, Cour de Cassation, Cours et tribunaux.)

IV. — Documents parlementaires (Débats parlementaires, projets et propositions de lois).

V. — Chronique des examens administratifs.

VI. — Bibliographie.

« Nous espérons qu'ainsi comprise cette publication rendra service non seulement aux membres de l'enseignement, mais à tous ceux qui s'intéressent à l'étude des questions de législation et de jurisprudence ».

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
LOUIS CHUIT.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LVII. N° 12 15 Décembre.

REVUE Pédagogique

Lecture et Collégiens.

(Enquête auprès des maîtres)

En dehors des textes que l'on explique en classe et de ceux que l'on voit à propos de la classe ou des examens, les collégiens d'aujourd'hui lisent-ils plus ou moins que leurs devanciers et que lisent-ils? C'est ce que nous avons cherché à savoir, en nous adressant à un grand nombre de professeurs de collège et de lycée que la question paraît avoir vivement intéressés. Plusieurs administrateurs consultés ont bien voulu également nous répondre. A tous nous avons demandé aussi de dire de quelles causes, s'ils avaient cru observer un changement dans les habitudes des élèves, cette modification leur semblait être l'effet. Nous les avons priés, en même temps, d'établir ce que l'on pourrait appeler le compte de profits et pertes de la situation actuelle et d'indiquer les mesures qu'à leur avis, il pourrait être opportun de prendre.

On trouvera ici les résultats de cette petite enquête qui a presque exclusivement porté sur les établissements de province, mais qui s'est étendue à tous les ressorts académiques [1].

1. Nous avons reçu les réponses de 8 professeurs des classes élémentaires, de 23 professeurs du premier cycle, de 30 professeurs du second

*
* *

Que l'on lise autant ou moins, dans le monde des collégiens, qu'on ne le faisait il y a vingt ou trente ans, que l'on y lise de la même manière ou autrement, ce sont là des points que l'on ne peut décider avec quelque chance d'exactitude, si l'on ne commence par procéder à un certain nombre de distinctions.

Il importe de ne pas confondre le cas des petits avec celui des grands, de savoir dissocier, au besoin, le goût de l'habitude et de ne pas prononcer indiscrètement sur tous les ordres de lectures à la fois.

Se pourrait-il que le goût de la lecture des livres sérieux et des œuvres classiques n'ait jamais existé qu'à l'état d'exception et chez une élite? Tel est l'avis formel d'une demi-douzaine de professeurs et peut-être est-ce le sentiment d'un assez grand nombre d'autres. Mais, pour les uns comme pour les autres, l'habitude est fort capable de réagir sur le goût et de créer peu à peu le besoin chez ceux qui auparavant ne l'éprouvaient pas. Avec le goût primitif collabore donc un goût acquis et dont le sort apparaît ainsi, dans une certaine mesure, solidaire de l'habitude elle-même jusqu'à contribuer à l'entretenir à son tour.

Il y a là un curieux travail dont nous aurons tout à l'heure l'occasion de considérer de plus près le mécanisme. Mais s'il s'est accompli jadis, il n'y a plus guère place pour lui dans l'état présent des choses. Confrontons donc ce présent avec le passé.

Pris en lui-même et abstraction faite de la manière dont il se satisfait, le désir de lire et le plaisir qu'on prend à la lecture sont-ils moins vifs qu'autrefois? Non, répondent en majorité nos correspondants. Quelques-uns même sont convaincus que l'appétit de lecture est actuellement plus fort que jamais. Par contre, une minorité non négligeable croit pouvoir noter une croissante indifférence.

Il n'est du reste pas toujours aisé de s'assurer des dispositions intimes. On doit pouvoir plus facilement juger lorsqu'on est en

---

cycle (dont 2 de Philosophie et 5 de Sciences), de 9 proviseurs, de 1 principal, de 1 inspecteur d'Académie, d'une assemblée de professeurs de Lycée (mars 1910).

face d'une simple question de fait. C'est précisément le cas quand il s'agit de décider si les élèves lisent peu ou beaucoup.

Or, sur ce point, il y a presque unanimité. D'une façon générale, les élèves consacrent aujourd'hui à la lecture sensiblement moins de temps que leurs aînés. Dans les classes élémentaires où, dit un maître, « beaucoup d'enfants ne lisent pas parce qu'ils ne savent pas lire couramment », la situation accuse une tendance au fléchissement. Dans les classes du premier cycle, on constate quelque chose de semblable, du moins pour les lectures dont le maître est informé. Celles-là les bons élèves trouvent encore le moyen de les faire, la plupart des autres y renoncent.

Dès que l'on entre dans le second cycle, les bons eux-mêmes, réserve faite de quelques exceptions, semblent n'avoir plus de temps à donner à ces lectures.

Au témoignage de plusieurs maîtres, il n'y aurait cependant point de différence marquée entre l'ancien aspect des choses et le nouveau, l'habitude de lire étant, disent les uns, toujours aussi répandue, l'ayant été, disent les autres, toujours également peu.

Toutes ces indications demeureraient au surplus assez obscures, en dépit de leur apparente simplicité, si l'on ne les interprétait à l'aide des renseignements que l'on nous fournit touchant les objets favoris de la curiosité des collégiens.

Il y a de leur part une désaffection non équivoque à l'endroit des écrits classiques, de ce qui a trait à l'antiquité notamment et, si ce mot pouvait avoir un sens assez clair, de la plupart des œuvres littéraires.

Chez les enfants de la division élémentaire, ces dispositions d'esprit ne se manifestent pas encore expressément et pour cause. Mais ils ne prennent plus le même plaisir aux récits que l'on composait pour eux et par où l'on s'efforçait à leur donner d'indirectes leçons morales et à exercer sur eux une action éducatrice. « Tous les ouvrages de la *Bibliothèque rose* sont déjà considérés par eux comme sans intérêt. A dix ans il leur faut déjà quelque chose de moins puéril. »

Les livres de Jules Verne trouvent encore des amateurs dans quelques maisons; mais de plusieurs côtés on observe qu'ils ont cessé de plaire. Ainsi en est-il du roman historique à la manière d'Erckmann-Chatrian.

Vers quoi se portent donc les préférences de ces petits? Les livres à images, les journaux illustrés, les récits d'aventures obtiennent surtout leur suffrage; mais, nous dit-on, « ils se contentent parfois de les feuilleter rapidement pour les gravures ». Les publications sportives ont déjà des fervents parmi eux. Enfin — note que nous allons retrouver bientôt — leur jeune imagination se complaît aux péripéties des romans policiers : « *Sherlock Holmes* et *Nick Carter* font rage ».

Dans les classes du premier cycle, les lectures proprement classiques ou simplement littéraires ont en grande partie perdu la clientèle qu'elles pouvaient y avoir voici un quart de siècle. Les traductions d'auteurs anciens, non seulement latins mais grecs, sont en général délaissées. Le XVII[e] siècle est également abandonné. Molière toutefois fait exception et il est à peu près le seul. Il ne semble pas d'ailleurs que l'intérêt se soit reporté sur le XVIII[e] siècle. Le bénéfice a évidemment été pour le XIX[e]. Encore ne lit-on guère Lamartine, ni Musset, ni Vigny, ni même Hugo, ni Michelet, ni les autres historiens. En revanche les romans et les nouvelles sont assez goûtés.

Mais ce qui l'emporte sur tout, ce sont les publications destinées à la vulgarisation scientifique, les récits de voyages et d'aventures, les journaux de sport et, à cet âge comme à l'âge précédent, les œuvres de Conan-Doyle, les *Nick Carter* et autres histoires de détectives. De la vogue acquise par cette dernière catégorie de productions les professeurs et les administrateurs s'accordent tous à parler comme d'une véritable épidémie.

La contagion s'étend d'ailleurs au delà des classes de grammaire et nous la retrouvons chez les jeunes gens du second cycle. Ce sont eux du reste qui lisent le moins et l'étude des causes de la situation actuelle nous en fera sans doute apercevoir la raison. Le temps qu'ils donnent encore à la lecture ne leur sert pas à entrer en commerce suivi avec les Anciens ou avec nos Classiques : ils se contentent de les connaître par des Extraits, quand ce n'est pas par procuration. Des œuvres plus récentes trouvent meilleur accueil auprès d'eux. About, George Sand, Daudet, Hugo leur agréent encore. Mais Zola, Flaubert, Maupassant, Bourget, Rostand, Barrès, etc., les attirent, un peu prématuré-

ment peut-être au gré de certains de leurs maîtres qui doutent de leur aptitude à profiter de telles compagnies.

Ils ne font, pour la plupart, que de simples excursions dans le domaine littéraire : le pays de leur choix c'est celui que l'homme s'est annexé par la conquête scientifique ou par les explorations et les colonisations, c'est le monde des sports et, dans l'ordre de l'imagination, ce sont aussi les régions que leur ouvre la fantaisie d'un Wells et les mille détours où les entraîne le débrouillement d'une énigme proposée par quelque crime bien mystérieux [1].

De ce tableau sommaire quelques traits principaux paraissent se dégager. Le temps que les élèves donnent à la lecture est, dans l'ensemble, moins considérable. Il n'est plus réparti de la même manière. Il n'est plus dépensé à satisfaire les mêmes besoins ou les mêmes curiosités.



A cette situation nouvelle quelles causes les maîtres croient-ils pouvoir assigner?

Si l'on n'envisage que la vie scolaire elle-même qui apparaît très dépendante des plans d'études, des programmes et de la discipline, des explications s'offrent tout naturellement à la pensée et elles se sont présentées à l'esprit des maîtres consultés.

Il n'est pour ainsi dire pas un d'entre eux qui n'ait vu, dans la multiplication et la diversité grandissante des matières d'études et dans l'augmentation du nombre des heures de classe, un facteur puissant de l'actuel état de choses. Cette cause particulièrement active depuis les réformes de 1902 joue, disent-ils, de deux manières. Outre que le total des heures disponibles pour la lecture a été ainsi réduit et que celles qui restent sont plus morcelées, la liberté et l'élasticité d'esprit que l'élève devrait pouvoir y apporter ont été notablement affaiblies. « Le temps de l'étude a été encombré, dit un maître, chaque jour et presque

1. « A une représentation du *Cid*, un élève de Seconde avait apporté un *Nick Carter* et, comme la toile tombait sur le 4e acte, il demanda à un de ses camarades si c'était la fin de la pièce. »

d'heure en heure (même le jeudi), d'une poussière de devoirs et de leçons disparates. »

« L'élève, déclare un autre, ne peut lire que très peu de temps, le dimanche, quand il ne sort pas. Or les bons élèves sortent presque tous et les mauvais n'ont jamais eu le goût de la lecture. »

Ceci est surtout vrai de l'interne et nous saisissons sur le vif, à ce propos, quelques-uns des motifs qui firent autrefois la fortune de la lecture — voire de la lecture sérieuse dans les lycées. La vie de collège jadis plus sévère poussait l'interne « à se réfugier dans des lectures d'imagination où il se libérait, en pensée, de la rude discipline ». Cette opinion d'un professeur est corroborée par un proviseur qui constate « qu'avant 1880, un interne restait souvent un trimestre entier sans sortir ».

Avec vingt heures seulement de classe par semaine et des veillées, comment n'aurait-il pas contracté l'habitude de lire — même des classiques, à défaut d'autre chose, et pourquoi n'y aurait-il pas, peu à peu, pris goût ?

Mais ce ne sont pas seulement « les exigences naturelles de leurs nombreux et divers professeurs » qui enlèvent « aux élèves consciencieux » tout loisir, ce sont encore les exercices physiques qui réclament une part légitime et qui, au dire de plusieurs en obtiennent une excessive au point de détourner, au profit des préoccupations qu'ils engendrent, jusqu'à la faculté de lire elle-même.

Du côté des externes dont le travail est moins exactement réglementé, l'action des programmes ne laisse pas de se faire fortement sentir. Des causes de distraction s'ajoutent pour eux aux causes de dispersion qui agissent sur les internes. La diffusion de la bicyclette et une espèce de fièvre de locomotion ont grandement contribué à mettre la lecture à la portion congrue. Un livre de quelque étendue est toujours trop long pour le temps dont on dispose. Les demi-pensionnaires, assez nombreux depuis que la proportion des internes a diminué, mènent une vie fort agitée.

Mais nous touchons à la fois aux raisons pour lesquelles on lit moins et à celles qui font qu'on ne lit plus les mêmes choses. L'action de la famille et, derrière elle, celle de la vie sociale con-

temporaine se combinent ici avec celle des programmes et des mœurs scolaires, lesquels sont sans doute des effets avant de devenir des causes. Or, que nous dit-on de la famille? « Dans les milieux aisés, la vie familiale a été tuée par les plaisirs, les sports, les voyages, le besoin de s'agiter et de s'exhiber et l'enfant est pris dans le tourbillon. Dans les milieux modestes, la lutte pour le pain quotidien ne permet d'autre lecture que le journal à un sou. »

De ces milieux modestes sortent aujourd'hui, plus qu'au temps des anciens programmes, les élèves de l'enseignement secondaire. « N'entendant jamais parler chez eux de ce qui fait l'objet des classes de lettres, ces enfants se rabattent sur ce qui remplit les journaux, sports et crimes. »

On comprendrait mieux de leur part que de celle des enfants de parents aisés, le calcul auquel les uns et les autres semblent se livrer. Pour bon nombre d'élèves, les études faites au collège sont essentiellement la préparation d'un examen et tout ce qui ne semble pas d'utilisation probable à l'heure des épreuves est systématiquement négligé. Rien d'étonnant dès lors si, en vertu de ce calcul, si faux soit-il, beaucoup de lectures sont sacrifiées.

Quant à l'orientation dans le sens scientifique ou pratique dont témoignent de plus en plus les choix, même sérieux, faits par les lycéens, les programmes de 1902 n'ont certes rien fait pour la contrarier et ils ont tout l'air de l'avoir accentuée. Pour plusieurs maîtres cependant, les forces auxquelles ce fait est dû étendent leur empire bien au delà de l'école à laquelle elles ont dans l'espèce réussi à imposer leur loi. Nous assisterions ainsi à une sorte de changement d'axe de la vie intellectuelle.

Existe-t-il une parenté cachée entre les habitudes nouvelles qui semblent s'imposer, même aux bons élèves, et les goûts dont la jeunesse s'inspire lorsqu'elle cherche, en de rapides et faciles lectures, « une distraction, un remède contre les ennuis de l'étude », cas de plus en plus fréquent? Tel est, à coup sûr, le sentiment d'un grand nombre de nos correspondants qui, tenant la culture littéraire pour mieux appropriée à l'âge des collégiens et aux besoins de leur formation qu'une éducation à tendances positives, ne dissimulent pas leurs regrets.

C'est là un gros problème. Mais à côté des grandes causes on n'a pas omis d'en signaler de petites. Le bon marché extrême des publications sur lesquelles les enfants se jettent et la cherté relative de telles autres qu'on aimerait mieux leur voir en mains sont évidemment choses à considérer. De là le succès des magazines, des petits volumes et des livraisons accessibles à toutes les bourses.

Quelques maîtres se sont demandé si une sorte de désarroi ne serait pas née du fait que beaucoup de livres recommandables ayant perdu vraiment presque tout intérêt pour la génération présente d'écoliers, il n'y aurait point parmi ceux qui sont capables de leur plaire et de les former, d'ouvrage qu'on puisse leur indiquer en toute sécurité. Un des embarras les plus grands où l'on puisse jeter un professeur serait donc de lui demander, pour un élève, une liste de livres à lire en dehors de ceux qui sont strictement classiques. Dans ces conditions, les jeunes gens seraient fatalement laissés à eux-mêmes. Nous verrons tout à l'heure quelles conséquences cette opinion entraîne au point de vue des mesures à prendre. Elle n'a, il est vrai, été exprimée que par une minorité.

*
* *

Essayons maintenant de dresser le bilan, je veux dire de supputer les avantages et les inconvénients que peut comporter le nouveau régime. Nous ne perdrons pas de vue, en le faisant, que pour produire les conséquences bonnes ou mauvaises dont la liste va être donnée, d'autres causes sont intervenues qui ont coopéré avec l'évolution des habitudes relatives à la lecture, quand elles n'ont pas commandé cette évolution.

Si le temps que l'on passe à lire est au total moindre, s'il est fractionné en périodes le plus souvent courtes, d'autres occupations ont bénéficié des disponibilités ainsi créées et ont dû croître en importance au regard de celle qui a cessé d'être impérieuse ou même simplement absorbante.

Et lorsque certains de ces nouveaux emplois de l'activité du jeune homme tendent à consolider sa santé, à fortifier et à assouplir ses muscles, à lui donner plus d'endurance on peut,

si la mesure n'est pas dépassée, parler d'un profit net et, dans le cas contraire, d'une compensation.

Et à côté de l'avantage matériel, on signale un bénéfice moral. « Nos élèves, dit un maître, ont gagné en souplesse, en énergie, en promptitude de décision. » « Le jeune homme, dit un autre, a maintenant plus de confiance en soi, une volonté plus ferme. »

La nature des lectures faites n'est pas considérée comme étrangère à ces résultats. Elles retentissent en outre dans la vie intellectuelle [1]. Parce que la moindre place qu'elles tiennent laisse davantage l'esprit en face de la réalité, la faculté d'observation appliquée aux choses sensibles paraît en progrès. « Si certains élèves ont beaucoup moins *lu* que nous à leur âge, ils ont incontestablement beaucoup plus *vu*. »

Qu'ils aient une préférence pour les œuvres d'inspiration scientifique et pour celles qui s'offrent comme des moyens d'élargir leur connaissance du monde extérieur et de la vie moderne, cela suit naturellement comme un corollaire. « Ils sont plus amis des faits que des idées. » « Très informés, du reste, de la vie moderne, de l'actualité, ils sont aussi beaucoup plus renseignés que nous ne l'étions sur la géographie, l'ethnographie, les productions des différentes régions du globe. » En même temps qu'ils ont un esprit scientifique plus développé, ils ont une accommodation plus parfaite à la vie actuelle. On ne peut plus dire d'eux qu'ils sont « étrangers à leur temps ».

« Ils paraissent », et cela non plus ne va pas contre la logique, « plus pratiques, plus positifs et par conséquent plus entreprenants ». « Armés pour la lutte, ils sont débarrassés de tout romantisme maladif. »

Le penchant utilitaire qui est en beaucoup d'entre eux a même fait prononcer par un maître le mot d' « américanisation ». Mais on songe tout de suite aux dommages que peut provoquer dans de jeunes âmes un souci exagéré du succès en affaires et dans la vie. Nous passons ainsi du chapitre des gains à celui des pertes.

Je dois à la vérité de déclarer que si nos témoins se sont par-

1. « Un esprit de probité, dit un maître, anime aujourd'hui l'étude du français..... Voilà, je crois, un progrès. »

tagés quand il s'est agi de souligner les avantages et que si beaucoup d'entre eux ont cru pouvoir affirmer qu'ils sont nuls, presque tous en revanche ont dénoncé de nombreux et graves inconvénients.

En délaissant les anciens objets pour les nouveaux, c'est un peu le monde intérieur que l'on a abandonné. « Les esprits se sont extériorisés. » En cessant de fréquenter les classiques, on s'est accoutumé à accorder moins de prix aux qualités esthétiques du style. Le commerce habituel avec certains quotidiens et avec une foule d'ouvrages écrits sans souci d'art et jusque sans respect du minimum de logique imposé par la syntaxe, a créé un péril qui ne menace pas les seuls intérêts esthétiques, mais qui compromet la sûreté des démarches intellectuelles et risque d'ébranler même le bon sens. Ce dernier effet est déjà malaisé à concilier avec le progrès de l'esprit scientifique, lequel n'est point ennemi de l'ordre dans les pensées, pas plus qu'il ne fait fi de l'exactitude. Il n'y a cependant plus respect de l'exactitude là où manque l'observance de la propriété des termes, défaut fort commun aujourd'hui, nous dit-on. Beaucoup d'enfants seraient-ils donc dénués à la fois de l'esprit littéraire et du véritable esprit scientifique?

Quoi qu'il en soit, les longues lectures de textes littéraires substantiels « faites la plume à la main », qui contraignaient l'élève à un travail personnel d'interprétation et de reconstruction, qui enrichissaient son vocabulaire, le pourvoyaient de moyens d'expression variés en leur tour, tout « en stimulant son intelligence et en lui donnant plus d'élasticité », — ces longues lectures n'ont été remplacées par rien qui leur soit équivalent pour l'éducation de l'esprit.

On considère comme corrélative à ces faits la propension que les collégiens ont, de plus en plus, à attendre de leurs professeurs que ceux-ci leur « servent des aliments immédiatement assimilables ». Mais il n'est que juste de tenir compte, pour expliquer leur vœu, de la grande quantité de matières que les derniers programmes les obligent à ingérer.

Ni par les sujets de leurs lectures, ni par la façon dont ils lisent, les élèves ne sont plus guère exercés à « s'assujettir à une discipline intérieure ». Ils en arrivent même, assure-t-on, à ne

plus bien connaître les ressorts de l'activité morale et par suite à ne plus les apprécier à leur valeur et ne plus savoir s'en servir. Leur attention se portant de moins en moins sur les forces du dedans et sur les héros des combats intérieurs, ils prisent surtout les triomphes remportés sur les choses, ne paraissant pas toujours savoir assez que, « sans la maîtrise de soi », il n'y aurait là que hasard heureux et que, le plus ordinairement, ces victoires ne sont remportées que par qui a su d'abord conquérir l'empire sur soi-même.

Aussi est-il question, dans la plupart des communications qui nous ont été adressées, « des progrès d'un utilitarisme qui manquerait de grandeur ». Aussi y parle-t-on « d'une régression de l'idéalisme et d'une sorte de dépoétisation de la jeunesse ».

*
* *

Diverses mesures ont été préconisées pour remédier à ce que l'on juge être fâcheux dans la condition où se trouvent présentement les élèves. Celles qui ont été proposées par la très grande majorité des personnes consultées tendent à rendre plus respirable l'atmosphère scolaire, grâce à une réglementation moins étroite de l'emploi du temps et surtout à alléger l'élève d'une partie « du fardeau écrasant que font peser sur lui les programmes en vigueur ».

Il faudrait moins d'heures de classe — ce qui ne se peut guère qu'en se résignant à enseigner moins de choses; moins de secousses imprimées aux esprits — ce qui exclurait les classes trop brèves se suivant coup sur coup et assignées aux matières les plus disparates; moins de maîtres se partageant ou se disputant peut-être l'attention encore débile des plus jeunes — ce qui impliquerait sans doute la restauration dans beaucoup de classes du professeur principal.

On rendrait ainsi à l'enfant, du moins on l'espère, plus de loisir et par là plus d'élasticité.

En dehors de ces réformes qui semblent souhaitées par presque tous, il en est d'autres plus spéciales qui ont recueilli des assentiments plus ou moins nombreux.

Un contrôle aussi actif que possible des lectures des élèves figure au premier rang de celles-là. Pour que ce contrôle fût com-

plet, un certain concours des familles ne serait pas superflu et l'on pourrait probablement l'obtenir en beaucoup de cas.

Mais il serait toujours loisible au professeur, surtout dans l'hypothèse de l'allégement des programmes, d'indiquer à l'élève une lecture à faire et de lui en demander un compte rendu [1]. On restituerait ainsi, et de manière assez insinuante, une part plus grande à l'effort personnel.

On ne saurait cependant, sans se leurrer de chimères ni sans manquer le but, user d'un tel procédé dans tous les cas. Resterait donc à diriger, sans prétendre la régenter, la curiosité de l'élève, même à l'occasion des lectures récréatives.

Les efforts heureux faits depuis un certain nombre d'années dans les lycées et collèges pour la constitution de bibliothèques, rendent la tâche relativement facile, à moins qu'il ne soit avéré que la génération actuelle a des besoins auxquels les collections réunies dans nos maisons ne sauraient pleinement répondre.

Un professeur que nous avons déjà cité, suggère un procédé ingénieux mais qui, s'il ne se heurtait pas à des objections de principe, rencontrerait du moins plus d'une difficulté dans l'exécution. Il voudrait « que l'on entrât résolument dans la voie des éditions *ad usum scholarum* ». Une multitude d'ouvrages que l'on ne peut absolument pas conseiller, ni même laisser lire aux enfants, deviendraient ainsi, grâce à quelques suppressions et à quelques résumés qui assureraient l'intelligence du texte, de précieuses ressources, capables de concilier le goût légitime de la jeunesse pour ce qui est moderne avec les intérêts de sa formation intellectuelle et de son élévation morale [2]. Ce ne serait pas d'ailleurs, et personne ne s'y trompera, l'équivalent d'une panacée.

Le dépouillement de notre dossier est terminé.

Toute notre ambition a été de rapporter fidèlement ce qu'ont bien voulu nous dire des collègues mieux informés que nous. Nous ne voulons pas finir sans les remercier de l'aimable obligeance qu'ils ont mise à nous faire profiter de leur expérience et de leurs précieux avis.

G. LEFÈVRE.

---

1. Cet usage est déjà très répandu. Mais le temps manque et cela lui ôte en grande partie son efficacité.

2. Une tentative de ce genre aurait été faite avec succès sur le *Germinal* de ZOLA.

A propros d'un livre sur la Suède[1].

M. André Bellessort a publié, depuis quelques années, de beaux livres de voyages, rapportés de pays divers. Il débuta par *la Jeune Amérique*, journal de route, recueil de sensations éprouvées et notées à travers les villes, les vastes cultures, les exploitations minières du Chili et de la Bolivie. Il continua par d'éclatantes peintures de paysages ou d'intérieurs dans l'extrême Orient et il les rassembla, comme des pages d'album pleines d'inattendu ou même d'inédit, dans trois volumes que le public accueillit aussitôt avec une faveur marquée : *La Société Japonaise*, *Les Journées et les Nuits Japonaises*, *En Escale*, *De Ceylan aux Philippines*. Il visita plus récemment les pays Roumains. Dans sa *Roumanie contemporaine*, il a exprimé, avec une verve vraiment heureuse, la renaissante activité de cette nation et les aspects originaux de cette terre.

Mais, quelque valeur documentaire et littéraire qu'offrent ces ouvrages, M. André Bellessort nous apporte avec son dernier livre, *La Suède*, ce qu'il ne nous avait pas donné jusqu'à présent, du moins à ce degré, et ce qui, en pareille matière, semble constituer la perfection : aux impressions personnelles et directes, d'une vivacité, d'une délicatesse, d'un retentissement exceptionnels, il a joint une information, précieuse entre toutes, celle que peut procurer l'étude approfondie des écrivains par la voix desquels l'âme d'un peuple se révèle le plus clairement.

Ces écrivains sont des conteurs, des romanciers, sincèrement épris des coutumes de leur pays, et avec eux, au-dessus d'eux, les grands poètes scandinaves. Le romantisme violent et âpre d'un Almqvist; la fougue de sentiment ou la vivacité de fantaisie

1. André Bellessort, *La Suède*, Librairie académique Perrin et C[ie], 1911.

d'une Selma Lägerlof; l'art sobre et fort d'un Snoilsky, ce lettré longtemps enivré par les délices de l'Italie et ramené enfin vers sa pauvre Suède par une nostalgie que l'on a justement comparée à l'élan instinctif du tout petit enfant se rejetant vers le sein maternel; la profondeur d'émotion et le naturel expressif d'un Karlfeldt; l'originalité ardente, et qui s'acheminait vers la démence, de Tegnér; le réalisme savoureux et l'ironie impressionnante de Fröding; les ébauches fougueuses et troublantes de ce « déclassé » de génie mort trop jeune, Palle Molin; le son pur et profond des rêveries exquises de Kydberg; les « idylles enivrées » de Bellman; les intuitions étranges d'Heidenstam, ce dernier venu dont on a pu écrire — nous dit M. Bellessort — qu'il avait exploré « les passages secrets sous la gaîté des Suédois » : voilà ce que le voyageur, pendant un long séjour dans les pays du Nord, a découvert, a lu, a traduit pour s'en pénétrer; son imagination s'est imprégnée de ces couleurs, et, cessant d'être un étranger, les sentiments dont avaient vécu, dont vivent encore les fils de ce pays, qu'il visitait, se sont, au fil de l'heure, insinués jusqu'au fond de lui-même. N'est-ce pas ce qui donne à ses tableaux, si justes et si fins, du fjord, de la forêt, du sol neigeux, du lac dormant, du fjell sauvage, du château hanté, du hameau perdu, de la ferme silencieuse, de la scierie en travail, de la hutte, du campement, du ciel crépusculaire, étoilé, ténébreux, inondé de jour, un accent poignant d'intime vérité? N'est-ce pas ce qui éclaire et fait saillir les figures qu'il nous dépeint, ce qui rend le frisson de joie ou de douleur aux âmes qu'il interprète, ce qui, dans ses évocations d'âge et d'ordre divers, fait vivre le présent, rajeunit le passé, ressuscite l'histoire.

Je me garderai de trahir cet ouvrage en le résumant. Au lieu d'une glose pesante et ambitieuse, j'apporterai aux lecteurs des extraits. Je me donne pour tâche principale de répartir et de grouper les citations sous des rubriques commodes : nature, mœurs, gens, tradition, poésie; et je m'efforcerai de réduire le commentaire à sa plus simple expression.

*
* *

1° *La terre suédoise*. — En pénétrant, au cœur de l'hiver, sur les routes de la Suède, M. André Bellessort se répétait tout bas le

mot du poète Tegnér : « Les dieux y cheminent encore ». Toute la Suède lui est apparue à lui-même comme un être vivant, pénétré d'un étrange attrait. « La séduction de ce pays est dans sa rudesse mystique, dans ses lignes grandes et tristes, mais parfois aussi fines que les traits d'un visage. » C'est d'une foule d'impressions particulières et, je dirais, localisées, qu'est faite cette vue d'ensemble. Les pages que je vais citer diront à nos lecteurs la qualité de ces impressions.

Voici l'office religieux, à Noël, en Dalécarlie. « Les gens des fermes se sont levés dès trois heures du matin. Quelle que soit la distance qui les en sépare, c'est toujours à l'église de leur commune qu'ils veulent fêter les dimanches et les grandes fêtes. Ils aiment mieux faire cinq lieues dans la neige que de se rendre en vingt minutes à l'église d'une commune voisine, mais étrangère. Ils ont bu le café, allumé les brandons ; et le traîneau les emporte le long des routes encore obscures, dont les riverains ont éclairé leurs fenêtres aux lueurs chaudes et dorées des chandelles à trois branches. Le chemin qui passe devant l'hôtel et tourne vers l'église retentit sous les souliers ferrés et crie sous les patins des traîneaux. Là-bas, au pont de Daleft, beaucoup lancent leurs brandons épuisés dans les eaux libres de la rivière ; et l'ombre est rayée de rouges paraboles. Mais ceux qui viennent de moins loin les tiennent penchés presque au ras de la terre et en secouent la chevelure d'étincelles, avant de les jeter, près de l'église, sur un monceau de neige rose.

Peu à peu la foule augmente, et les visages deviennent plus distincts. C'est la nuit de Bethléem dans l'imagination candide du Moyen Age. Entre les branches des arbres, la tour du beffroi figure un rempart de ville fortifiée. Et voici les bergers qui arrivent et les bergères. Les hommes marchent à grandes enjambées, et la lévite qui bat leurs souliers laisse voir en s'entrouvrant leurs bas blancs, leur culotte en peau d'élan, leur gilet en peau de mouton. Les femmes, jeunes ou vieilles, crèvent d'embonpoint sous leur courte jupe froncée à la taille, et sous le corsage de cuir dont la bordure de laine a l'air de les sangler. Les femmes mariées portent un bonnet blanc uni, les jeunes filles un bonnet blanc à petites fleurs roses et bleues. Les tabliers sont rouges, bleus, verts, sauf celui des femmes en deuil, tout

jaune; car le jaune est couleur de deuil et d'enfance, et les gros bébés qu'on amène sont fagotés d'une robe jaune.

A six heures, la commune de Lektand est empilée dans sa vieille église dont les voûtes et les arcades datent du « paganisme catholique »..... Les matines commencent. Toutes les voix, sans exception, chantent les psaumes et les chantent bien. Les chants d'église sont l'unique divertissement de ces âmes, habitantes des solitudes, la beauté dont elles se nourrissent, la seule expansion qu'elles s'accordent. L'église est restée pour elles le centre de la vie...

Quand le pasteur eut fini son sermon, l'office succéda aux matines, un office de deux heures. Les fenêtres pâlissaient. Une lueur d'aube pure et comme filtrée par la neige se répandit sous les arcades. Les peaux de mouton émergèrent du crépuscule avec une douceur d'écume jaunissante. Les bonnets s'irrisèrent; les tabliers chatoyèrent. Ce fut, dans cette pauvre église dalécarlienne, la richesse de coloris d'un campement oriental. Un orient bien lourd, débordant de santé rubiconde! Mais les mains des fermières et des filles de ferme, posées sur leur mouchoir d'église, étaient aussi fines que des mains royales. Et dans les placides visages, où le jour naissant creusait des rides sombres, les yeux me parurent étonnamment pensifs.

Les gens sortirent, silencieux; les jeunes d'abord, « car les vieux restent plus longtemps », nous dit en passant une jeune fille aux joues brûlantes, dont le bonnet à fleurs avait les fleurs si, si petites qu'on l'eût prise pour une femme mariée. Une gravité heureuse, parfois même un sourire jovial, atténuait sur les figures les marques de l'insomnie. Le soleil ne se levait pas encore au-dessus de l'horizon; cependant on le sentait proche. Les montagnes lointaines étaient d'un azur un peu plus sombre que le ciel. Un grand vol de cygnes émigrait vers le nord... »

Mais nous ne sommes pas assez dépaysés. Allons jusqu'au bourg de Floda, « plus Dalécarlien encore que Leksand ». Inoubliable bourg avec ses riches paysans, aux gros gants tricotés de fleurs, qu'ils emportent dans le tombeau, avec ses lourdes fermières aux tabliers et aux fichus « plus éclatants qu'un parterre de curé », avec son rude et robuste pasteur, aux homélies terrifiantes, et au destin délicieux, dans son presbytère enchanté :

« Il en domine le fleuve et la vallée; ses fenêtres semblent s'ouvrir à la hauteur des collines violettes qui ferment l'horizon. Sur le chemin de son vieux domaine, il me souvient que les genévriers perçaient la neige de leurs bouquets verts et que, dans l'air jaune du soir, les grands bouleaux faisaient une allée vaporeuse. A peine eus-je franchi le seuil de la cour, des nuées d'oiseaux effarouchés tourbillonnèrent au-dessus de ma tête. Sous chaque croisée, une petite « hôtellerie » chargée de graines était suspendue. Entre le presbytère et ses rouges dépendances, tous les arbres portaient, attachés à leurs branches, des gerbes de blé dont la chaude pâleur ressortait sur la neige. Je m'avançai, enveloppé de pépiements et de bruits d'ailes... »

Combien d'autres notations dont on regrette de ne remarquer la force ou la grâce qu'en passant, par exemple, les aspects changeants du paysage neigeux : avant le lever du soleil, ce sont, sur les taillis, « les mêmes tons mous et mats que la ouate aux arbres de Noël éteints »; mais quelle radieuse et joyeuse illumination, quand le dieu du jour entre en scène! « La neige, qui n'est vraiment blanche qu'au crépuscule et dans la nuit, se colore de teintes aussi changeantes que les flots de la mer la plus nuancée. D'abord jaune pâle, puis rouge, le soleil, toujours oblique, est devenu bientôt d'un jaune de safran. Vers le milieu du jour, toute l'atmosphère est jaune; mais dans les sous-bois clairsemés, les fûts des pins s'enflamment d'un rouge de cuivre. » A la féerie du jour succède celle de la nuit, plus étrange et plus émouvante : « A quoi bon le clair de lune? Une seule étoile fait la forêt étoilée ». La profondeur du silence est marquée, à de longs intervalles, par trois ou quatre bruits qui l'interrompent, le grincement de la poulie d'un puits, le « grondement d'un marteau sur l'enclume », un « tintement de grelot », les « sons » d'un traîneau qui passe.

Et quels jours d'été, que ces jours de navigation sur le bateau parti du port de Lulea; avec la station du soir, au bord d'un lac, « dont la face d'insomnie se mit à luire comme si de la clarté en montait des profondeurs »; avec l'émotion de l'admirable nuit qu'emplit la voix d'une vulgaire voyageuse chantant religieusement « l'*Ermeline Rose* du poète danois Jacobsen ». Plus loin, la scierie géante de Korlsborg, à l'embouchure du Kalix, où les

eaux teintes du torrent « sentent la sève »; plus loin encore, le bourg de Kalix lui-même, dont « l'église, au large toit de lattes et au clocher biscornu, est séparée du bourg par un village de trois cents cabanes qui l'enserrent, la bloquent, la veulent toute pour elles ». Et tout à fait au nord, en pays norvégien, le bourg de pêche de Svolvœr : « une baie toute rose, des récifs et un rempart formidable », ou le port de Balstad, dans le plus riche district des îles Lofoten : « Le fantastique ne se mêle pas à la vie réelle comme sur les fjells de Pelle Molin. C'est un fantastique pétrifié, mais si beau par les étés sans nuit, même quand les étés sont froids et entrecoupés de bourrasques! Nous sommes entourés de lacs dont la forme est charmante. En face de nous, dans le repli herbeux de la montagne, j'en sais un qui dessine un fin croissant noir. Un autre, au creux de la vallée, figure un trèfle à quatre feuilles. Sur les eaux qui scintillent au soleil comme des glaces de Venise dans leur encadrement à facettes, des milliers de mouettes tournoient, se pourchassent, inquiètes, les yeux ardents, le bec avide, insatiables oiseaux du désir. La mer fourmille de ces romantiques canards qu'on nomme les eiders. Pendant que les mâles à la calotte verte émigrent aux plus lointains écueils, les femelles pondent sous les perrons et sur les toits de tourbe. Elles se laissent caresser par les pêcheurs qui volent leurs œufs, qui pillent le duvet de leurs nids, mais qui n'en parlent qu'avec une tendresse quasi-mystérieuse.

« Une île de cristal ne serait pas plus sonore. Qu'un navire dans la nuit fasse crier sa sirène, c'est un son d'orgue qui enveloppe et soulève la maison et dont la vague roule longtemps votre sommeil. Aux premières nuits d'automne, quand la chevrière appelle les chèvres qui ne veulent point descendre des fjells, les échos multiplient ses appels, et Balstad résonne d'une tristesse dont les notes se répercutent jusqu'au fond des cœurs. L'atmosphère a une telle pureté qu'on sent l'odeur des forêts qui brûlent en Suède; et je n'oublierai jamais ma stupeur sous l'averse, quand j'aperçus tout à coup, au delà des régions de la pluie, à l'horizon de la mer lisse et pâle, des fjells d'un rouge de cuivre où, sur leurs crêtes de feu, j'aurais pu discerner des ombres humaines. On me dit qu'ils étaient éloignés de trente-cinq lieues. »

2° *L'âme suédoise.* — On comprend que cette nature à part doive créer une âme peu commune. De tous les voyageurs français qui ont écrit sur la Suède, M. André Bellessort est, si je ne me trompe, le premier qui se soit préoccupé d'expliquer l'âme suédoise. Elle est rythmée, pour ainsi dire, par deux mouvements successifs et en sens inverse. C'est d'une part le *längtan*, quelque chose comme « le désir qui nous porte à sortir de nous-mêmes et la volupté mélancolique d'en ressentir l'impuissance ». Il faut lire, dans l'ouvrage même, le commentaire curieux de cette parole d'un poète suédois : « Längtan s'appelle mon héritage, et mon château dans la vallée des soupirs ». Et, d'autre part, c'est le *stämming*, une sorte de retour non pas sur soi, mais sur ce qu'on a près de soi : il délivre de leur tourment fièvreux ces cœurs en peine. Se pénétrer de « l'harmonie qui nous enveloppe », prendre conscience de l'accord secret qui nous unit aux êtres, aux objets ; se réunir « non pas pour penser, mais pour sentir ensemble », voilà l'autre besoin impérieux, l'autre principe vital de l'âme suédoise.

Cette âme, définie avec un intérêt profond, M. André Bellessort ne l'oublie jamais au cours de son ouvrage : « Le socialisme écrit-il, parviendra peut-être, dans les colonies ouvrières, à substituer ses mirages aux extases des visionnaires et son tumulte à leurs convulsions. Mais qui guérira, sous le toit des fermes affamées, les âmes malades d'isolement et dont une lumière toujours étrange enflamme la langueur? » Je ne recueille pas tous les exemples : chaque chapitre, sinon chaque page du livre, apporterait le sien.

Maintenant supposez l'équilibre rompu entre ces deux pouvoirs mystérieux qui sont comme le flux et le reflux de la vie intérieure chez les Suédois ; donnez la prédominance à « ce désir qui nous porte à sortir de nous », et vous aurez des révoltés contre les conventions sociales, à la façon du romantique Almqvist. Au contraire, cherchez un milieu où la vie en commun et le culte des traditions, la superstition des habitudes développent surtout l'optimisme orgueilleux qui est le lest, quelquefois lourd, de la fantaisie suédoise, et vous aurez la correction un peu sèche, la mélancolique gravité que M. Bellessort a cru reconnaître chez les étudiants de l'Université d'Upsal.

Qu'a pu faire de la Suède cette âme, toute de contraste et de contradictions? C'est seulement à l'éloquent auteur de ce livre de sensations où les idées abondent, qu'il faut laisser le soin de l'expliquer : « Quand je la compare au Danemark et à la Norvège, la Suède m'apparaît comme la lourde arrière-garde de la race scandinave. Elle va lentement et traîne avec elle un attirail de statues en bronze. A chaque relais, elle se confond en hommages solennels et tresse des lauriers dont elle couronne ses dieux. Elle est rude et polie. Ses petites filles saluent comme si elles faisaient des faux pas. Elle boit longuement et sérieusement, et, quand elle n'entonne pas des chansons bachiques, elle chante des psaumes. Son élite est composée de jeunes femmes et de vieilles demoiselles qui marchent derrière la bannière de Frédérika Bremer et derrière l'oriflamme d'Ellen Key. Ce sont même ces dames qui, de temps en temps, poussent un cri de guerre. Cela détermine une houle dans la digne et correcte arrière-garde. Les théologiens et les pasteurs, qui en sont les sergents et les chefs de file, montrent le poing et font le geste de jeter leur Bible à la tête de la jeune femme ou de la vieille demoiselle. Puis le chant des psaumes repart et tout rentre dans l'ordre accoutumé. Elle a d'admirables érudits, des savants qui valent par la précision de leur information scientifique et par le scrupule de leur recherche, des artistes qui la désertent parce qu'elle ne les paie pas, des romanciers et des poètes qui aspirent à s'enfuir, qui s'enfuient et qui reviennent pour l'adorer. Elle craint les idées générales et n'abonde pas en idées généreuses. Mais, depuis le cèdre jusqu'à l'hysope, elle est probe, surtout dans les choses de cœur et de l'intelligence spéculative. Et, si son pas est lent, son esprit est parfois agité d'une étrange inquiétude. Elle aime trop la musique et le songe, et elle possède des fous merveilleux. Sa timidité est celle des orgueilleux qui n'ont pas toujours le courage de leur orgueil. Ce qui manque aux meilleurs de ses fils, c'est la discussion aimable et le chaleureux échange des pensées. En dehors des controverses religieuses où s'épanche leur bile, ils ont l'air de se renfermer dans une complète incuriosité les uns vis-à-vis des autres. Ils se contentent de s'aimer en elle, quitte à se jalouser et à se détester en dehors d'elle. Mais sa passion pour sa terre et pour ses traditions est très noble. Elle se raidit dans la force des

souvenirs, et, loin d'en être entravée, elle n'en pose que plus fermement ses profitables empreintes sur la route sans fin. »

3° *Le peuple en Suède.* — L'image que nous offre cette page étudiée, dont l'intérêt n'a pas échappé aux lecteurs, est celle de la Suède intellectuelle. Mais tout ce qu'il y a de dignité et de vertu dans la race suédoise n'est pas exprimé par le savoir de ses docteurs ou le pouvoir de ses artistes. La grande réserve de forces du pays, M. André Bellessort le démontre fort bien, se trouve dans les petites gens, et surtout dans les paysans « têtus, laborieux et probes ». M. Bellessort remonte, avec le poète Snoilsky, jusqu'aux années de Charles XII pour nous expliquer ce que furent les paysans aux moments les plus tragiques de l'histoire de la Suède, et il nous analyse l'admirable pièce *Sur la foire de Vernano*, cette histoire si simple et si belle de Per et Kersti, les deux fiancés. Depuis six années, ils ont amassé, au prix de quel labeur, de quelles privations, le petit pécule en pièces de cuivre qui doit leur permettre d'édifier un foyer. Mais un avis de la couronne est proclamé par le commissaire royal : le jeton de cuivre, qui, la veille, avait le cours du rixhdaler, ne vaut plus rien. Quand les fiancés comprennent leur ruine, Kersi laisse couler ses larmes, mais son fiancé Per l'enlace fortement en lui disant : « S'il n'y a pour nous ni lois ni justice, il y a pourtant le seigneur Dieu. Nous n'avons qu'à recommencer : ce n'est pas plus grave ». Kersti, consolée, répond par ces simples mots : « Nous nous reverrons donc dans six ans ici, à Vernano? » C'est cet optimisme silencieux « plus fort que Pultava » que M. Bellessort nomme d'un nom heureux : « Le miracle suédois ». Et il ajoute à l'émouvant récit cette ligne de conclusion : « Toute la grandeur du pays sort de l'endurance des Per et des Kersti. »

Où trouver, ailleurs qu'en un village de Suède, Olaf Larson, ce « notable » à tournure de rustre, qui, au retour d'un voyage chez sa fille, établie en Allemagne, endosse de nouveau « la peau de mouton et renoue son tablier de cuir »? Où trouver, ailleurs que sur le bord d'un chemin suédois, la ferme centenaire avec les « deux vieillards, les longs cheveux bouclés au-dessus des oreilles et penchant, à la lumière de la lampe, les larges méplats et les saillies rugueuses de leur face rasée », l'un raclant de l'archet un violon monocorde, l'autre tenant en main le livre de

cantiques et entonnant un psaume que les femmes répètent après lui? « Les pierres du foyer luisaient comme des dalles d'autel. Les ferrures et les moindres clous brillaient. Cette pièce, où flottait un âcre relent de bergerie, était pleine de solennité. »

Entre la Dalécarlie et le Vermland il y a « l'espace d'une haie » : c'est comme un autre peuple. Au lieu du paysan entêté et « sacerdotal jusque dans sa jovialité », c'est le paysan excité, fantasque, imaginatif, passionné, violent, épris de la terreur et du mystère.

Dalécarlie et Vermland sont d'ailleurs également « parsemés de petites colonies finnoises ». Ici, les hommes « ruminent, les bras croisés, les yeux mi-clos ». Le travail est le lot des femmes « parfois accortes et rieuses, petits chevaux vaillants qui secouent leurs sonnailles, et sur qui tous jettent indolemment leur fardeau ».

Sur les Lapons, que la plupart des voyageurs, « depuis notre Regnard », ont peint avec des couleurs qui les ont surtout enlaidis et rendus répugnants, M. André Bellessort s'exprime avec une sympathie poétique dont ils semblent transfigurés. « L'hiver, sur les plateaux neigeux que lèchent les rayons de l'aurore boréale, des ombres rapides, des bruits étranges, des aboiements de chiens, des bondissements de bêtes aux fantasques ramures. Quelle apparition qu'une tente laponne! Les ombres qui glissent sont de petits hommes sur de longs patins de bois, des espèces de Trolls : jambes torses, large face, des yeux bridés d'Asiatiques, et, quand ils parlent, une étonnante douceur de voix. L'été, dans un cercle de jappements et d'échos sonores, les sombres jeunes filles traient leurs rennes au soleil de minuit. »

4° *La tradition du passé.* — Quand on n'a connu les annales de ce peuple, et c'est le cas du plus grand nombre des Français, que par des précis historiques dont le modèle initial est le *Charles XII* de Voltaire, on éprouve, en lisant *La Suède* de M. André Bellessort, l'impression qu'il éprouva lui-même en contemplant, pour la première fois, dans la splendeur lumineuse du texte, les *Images Suédoises* de Noilsky. Rien de tragique et de Shakespearien comme ces apparitions de fantômes de rois depuis le grand fondateur, le roi Gösta, qui, après avoir, de sa main de géant, « maçonné » la Suède des fondements jusqu'au toit, vieillit dans

son château de Mœlar « incurablement triste d'avoir engendré des fous ». Son fils, le roi Erik, est le fou féroce. Mais il a beau s'être souillé les mains de sang : l'imagination populaire n'a plus que pitié tendre et que secrète admiration pour ce jeune roi couronné offrant son amour à Karine, la petite marchande de fruits, et la suppliant avec des paroles si dolentes, si ardentes, et si troublées que les larmes jaillissent des yeux clairs de la douce enfant. Charles IX, Gustave-Adolphe, Christine passent ainsi devant l'imagination avec des expressions de visage qui la saisissent, avec des traits de physionomie morale si expressifs et si parlants que la mémoire en demeure hantée.

Ce que M. Bellessort fait ici en mettant à profit la vision d'un autre, il le fait bien souvent, à travers tout son livre, en n'empruntant de témoignage qu'à lui-même, en nous exprimant seulement ce qui s'est fixé dans ses yeux. Il a visité Hammarby, la maison de Linné. Il a lu la devise au-dessus de la porte : *Innocue vivito, numen adest.* (Vivez purement, Dieu vous voit.) En parcourant la rustique demeure, d'où rien n'a disparu, ni le poële en faïence verte, ni le canapé dont « l'âge a roussi le cuir », ni les tables « écaillées », ni les vitrines, ni « les lits étroits sous leurs rideaux à fleurs », il a vu revivre ceux qui l'habitèrent, les quatre demoiselles « aux cheveux relevés et piqués d'une fleur rose et d'une aigrette verte », le fils Carl, et surtout le simple grand homme, « en manches de chemise, la calotte verte sur la tête, le pardessus jaune jeté sur le bras. Il se promène; il aspire la douceur miraculeuse de la nature; il encourage de ses yeux vifs et tendres la volonté d'éclore qu'il devine dans le bouton; il caresse d'un sourire ses plants de fraisiers, dont les fraises naguère lui ont rendu la vie; il s'est levé dès le point du jour, Seigneur, pour surveiller votre création. *Dieu créa, Linné ordonna* ».

Il a aussi visité Skokloster, le musée des pillages, le conservatoire des trophées d'art et du bric-à-brac de la *Guerre de Trente Ans.* Il a passé rapidement devant les verres de Bohême, les porcelaines et les grès; le poète qu'il est s'en est allé d'abord et s'est tenu longtemps devant les deux portraits d'Emma Brahé : il a contemplé sa « petite bague » de fiancailles. Et il nous a cité la page la plus exquise qu'ait fait naître un roman royal, la

lettre étrangement surannée et tendre que Charles XII écrivait à cette « noble demoiselle et chère parente de son cœur » qu'il appelait « ma bien-aimée ».

Il a assisté au bal d'étudiants d'Upsal, et il nous a représenté ce qu'il admira, ce soir-là, la jeunesse de la Suède dans les costumes anciens, dansant les vieilles danses. Il a dîné chez l'archevêque d'Upsal, le jour de l'ordination des jeunes pasteurs, et, d'un regard auquel bien peu de chose échappe, il a noté ce que la fête avait de curieux, ce qu'elle suggérait de réflexions, ce qu'elle présentait de heurts, de disparates. Il est entré et il est resté, sur le dos, cloué par un rhumatisme articulaire, dans la maison de santé, *Samariterhemmel*. Il y a trouvé pour garde-malade, Mlle Elsa, la jeune infirmière, sœur d'un maître éminent de l'Université, et il a traçé de cette robuste et pure vierge Suédoise un portrait magistral. Il y a là dix pages de roman vécu, dont je ne citerai rien, car rien ne peut s'en détacher sans grand dommage : je n'y vois pas un mot qui ne serve à former une délicate et rare et inoubliable impression; l'analyser, la morceler, ce serait la détruire.

5° *La poésie de la Suède*. — Je n'aurais pas montré tous les aspects de ce livre si riche et si neuf, si j'omettais de donner aux lecteurs une idée du service que l'auteur de *La Suède* nous a rendu en traduisant, comme l'on doit traduire, c'est-à-dire très fortement, des fragments de pièces ou des pièces entières de ces écrivains scandinaves qui l'ont passionné.

Le mieux serait de citer toutes ces traductions. Faute d'espace, il faut en choisir une, et j'avoue tout mon embarras. Une poésie de Karlfeldt? L'*Ascension d'Élie*? Le prophète s'élève au ciel, sur le carrosse et avec les chevaux du roi. Il est reçu par le maître du paradis, comme un hôte dalécarlien, sur « le perron sculpté ». Le Seigneur l'y accueille gaiement avec ce mot de bienvenue : « Entre donc, ô mon saint Prophète. — Et il fait signe à un ange, son valet, qui arrive alerte et vif, et conduit au pâturage les bêtes essoufflées. » Ou bien la rêverie de la Vierge Marie « au teint de fleur d'amande », s'en allant « seule et songeuse » à l'heure où « le vent du soir fraîchit parmi les rangées d'ancolies » et où « les jeunes gens et les jeunes filles de Dalarna vont deux par deux »? Une histoire de Pelle Molin? Par exemple le récit

qu'Anders, au milieu d'un cercle de Lapons, accroupis près de lui et en ripaille, fait d'une terrible chasse aux loups et de sa lutte avec le plus grand de la bande : « Sans le clair de lune, le loup eût échappé! Lorsque Anders le joignit enfin, l'animal se redressa et sa gueule grimaça de ses dents pointues. *Il n'y avait pas auprès des marmites un seul œil qui n'exigeât du sang.* » Une chanson du Vermland? Celle du *Vieux Troll de la Montagne*, sauvage élégie, s'il en fut? Que l'on est loin de Polyphème! dit M. Bellessort après l'avoir traduite. Oui, le Polyphème de Théocrite peut paraître un berger sentimental auprès de l'ogre nain, avide de sang, affamé de chair fraîche encore plus que de baisers. Imaginez Caliban follement amoureux : il sera moins barbare et moins dément que le Vieux Troll.

Mais je m'imagine qu'entre tous les morceaux traduits par M. Bellessort, celui qui a ses préférences est cette délicieuse *Chanson d'Inga* qu'il a traduite en vers. Il se la répétait, le 13 janvier, dans la maison du garde forestier, en regardant tomber la neige interminable, dans ce paysage où régnait une « tranquillité de mort ». Il écrivait alors : « Je n'entends pas un cri d'oiseau, rien, rien que le bruit d'une source, un petit bruit continu, allègre, pur, touchant comme un filet de voix humaine. D'où jaillit-elle? Où coule-t-elle? La solitude en est remplie. Le cœur en est charmé. Et je songe aux vers de Fröding, dont je voudrais, même, hélas! aux dépens de l'exactitude, faire passer dans ma langue un peu de leur rythme et de leur langueur. Je songe à toute cette vie de tristesse qu'il a si merveilleusement exprimée :

Chante-moi ta chanson, petite Inga, ma mie,
Je suis si solitaire au chemin de la vie,
Et mon âme est si seule en sa mélancolie!
Chante-moi ta chanson; chante-moi ton doux air,
Qui sonne si gaiement dans mon palais désert!
Chante-moi ta chanson, petite Inga, ma mie,
La chanson vive et tendre et qui vole sur l'eau,
        Et qui court à travers le chaume :
Et je te donnerai tout l'or de mon château,
        Et la moitié de mon royaume.
L'or et l'argent de mon château, c'est ma tendresse,
        Et la moitié de mon royaume,
        C'est la moitié de ma tristesse,
        As-tu peur de la tristesse,
          Petite Inga, ma mie?

Je n'avais pas besoin de rencontrer ces vers pour me rappeler que M. André Bellessort débuta dans les lettres, à vingt-cinq ans, par *L'Hôtellerie,* poème couronné par l'Académie française, et beaucoup de lettrés ont placé, comme moi, dans le coin préféré de leur bibliothèque, un volume de poésies, *La Chanson du Sud*, qu'il rapporta, voilà déjà longtemps, de son premier voyage.

ERNEST DUPUY.

La fréquentation scolaire en Suisse.

L'article 27 de la Constitution fédérale rend l'instruction primaire laïque, *obligatoire* et gratuite dans les écoles publiques. Les règles relatives à l'obligation sont contenues dans la loi organique de 1889, modifiée en 1900 en ce qui concerne l'âge de sortie. Mais chaque canton peut édicter telles mesures de détail qui lui conviennent, dans la limite où elles sont compatibles avec l'esprit de la loi. La décentralisation est poussée plus loin encore, à ses extrêmes limites : chaque commune jouit en effet d'une quasi-autonomie. Ainsi les principes restent partout identiques, mais, dans son application, la loi se diversifie pour ainsi dire à l'infini. Il y a unité dans l'ensemble, mais la loi est appropriée aux besoins de chaque localité; les intérêts généraux se concilient dans la plus large mesure possible avec les intérêts particuliers; la subordination de ceux-ci à ceux-là se trouve réduite au minimum. Aussi la loi est-elle partout acceptée et obéie; les infractions sont extrêmement rares. Nous sommes loin en France d'un pareil résultat!

En Suisse, les Commissions scolaires ont des attributions très étendues. Non seulement elles veillent, comme chez nous, à la régularité de la fréquentation, mais encore elles détiennent la nomination du personnel enseignant, « elles élaborent dans les limites de la loi, et après avoir pris le préavis des instituteurs, le plan d'enseignement ainsi que le plan hebdomadaire des heures de leçons selon les besoins de la localité », « elles choisissent les livres de classe, organisent et dirigent les examens de leurs classes, déterminent la classification et la promotion des élèves », « adressent au département de l'Instruction publique un rapport annuel sur la marche de leurs écoles », « dressent les budgets scolaires », etc. Mais revenons à leur rôle en ce qui concerne la fréquentation.

L'école primaire est obligatoire de sept à quinze ans[1]. Est-ce à dire que la qualité de l'enseignement y soit supérieure à la nôtre? Je ne le pense pas. Nos enfants ont une avance de deux années sur les leurs. Chez nous, on sait lire bien plus tôt. Le C. E. P. est à peu près équivalent au nôtre. Tous les enfants qui arrivent de Suisse dans nos écoles frontières sont distancés de loin par leurs camarades français du même âge. C'est un fait général et incontestable. A cela rien de surprenant : la fréquentation commence plus tôt en France, l'instruction y est donnée plus hâtivement; il n'y a pas de temps à perdre, nos enfants sont « chauffés »; l'éducation physique occupe dans l'emploi du temps une place beaucoup plus grande en Suisse qu'en France.

La durée de la fréquentation en Suisse est de huit ans, elle est de sept en France. La période la plus profitable est évidemment celle de treize à quinze ans. Mais c'est aussi le moment où l'enfant devient utile à ses parents, où, d'autre part, on peut songer à faire commencer son apprentissage. C'est pourquoi le législateur suisse a prévu des *dispenses de fréquentation*. Dans le canton de Vaud, sur la demande des parents, la Commission scolaire peut accorder la dispense de l'après-midi aux enfants ayant treize ans révolus. Exceptionnellement, les enfants d'au moins dix ans peuvent être dispensés d'un temps de scolarité n'excédant pas six mois, à condition qu'ils satisfassent aux exigences de l'article 25 de la loi de 1889, qui crée des « cours de répétition d'enseignement primaire ». Ces cours sont tenus pendant au moins cinq mois d'hiver; le nombre des heures de leçons ne peut être inférieur à six par semaine; les élèves admis à ces cours doivent les suivre jusqu'à seize ans révolus. C'est ce qui explique qu'un certain nombre de jeunes Vaudois soient employés comme bergers dans nos montagnes, au Mont-d'Or en particulier où paissent presque exclusivement des troupeaux suisses venus d'Yverdon et des environs du lac de Genève. Ainsi la dispense de fréquentation ne met pas d'obstacle au respect de la loi; elle est compensée dans une certaine mesure par l'obliga-

1. Mais il importe de remarquer que les écoles enfantines sont obligatoires et que les enfants sont tenus de les fréquenter pendant un an au moins (L. O. 26), de 6 à 7. La Commission scolaire peut abaisser l'âge d'admission.

tion de suivre des cours spéciaux une année de plus. D'autre part, les Commissions peuvent refuser ces dispenses : en fait elles dépassent rarement trois mois.

Sans doute les cinq mois de classes supplémentaires ne suffisent pas toujours à compenser les pertes de temps successives occasionnées chaque été depuis l'âge de dix ans. Du moins la fréquentation est-elle bonne, presque parfaite même tous les hivers jusqu'à seize ans. En Suisse, la dispense est une faveur à laquelle correspond une obligation stricte. En France, la dispense n'est même pas sollicitée; les parents se l'octroient eux-mêmes avec désinvolture.

En Suisse, comme en France, la possession du certificat d'études primaires libère de la fréquentation de l'école ordinaire. Nul n'est admis à s'y présenter avant l'âge de quatorze ans (loi de 1900). La loi de 1889 fixait l'âge minimum à treize ans; on a reconnu que c'était trop tôt, et la limite a été reculée d'une année. Le niveau du C. E. P. suisse correspond à peu près au niveau du nôtre; j'ai dit précédemment pour quelles raisons nos écoliers avaient en général une avance de deux années sur leurs camarades de l'autre côté des monts. Tandis qu'en fait notre C. E. P. est à peu près dépourvu de valeur, en Suisse au contraire, il confère le droit de quitter l'école[1]. Et dans un pays où les autorités veillent attentivement à la régularité de la fréquentation, ce droit est loin d'être illusoire. Aussi ce titre est-il très recherché par les parents qui tiennent à hâter l'entrée de leurs enfants en apprentissage. Il en résulte également que les commissions se montrent en général très sévères : c'est le Conseil d'État lui-même qui nomme les trois membres de chaque commission.

Des dispenses peuvent être accordées dans trois cas principaux : la dispense est de droit quand l'enfant a obtenu le C. E. P.; elle est une faveur dans les deux autres cas : lorsque l'enfant, ayant treize ans révolus, obtient la dispense de l'après-midi; — lorsque, à partir de treize ans (loi organique, article 31) ou dans certains cantons, à partir de dix ans, on lui accorde, « en vue des travaux agricoles », une dispense de fréquentation depuis l'époque

1. Chez nous également. Mais cette prescription de la loi de 1882 n'a aucune valeur réelle, puisque la loi n'est pas appliquée.

des examens annuels (après Pâques) jusqu'au 1er novembre *au plus tard* » (article précité).

Remarquons enfin que les *vacances* sont fixées de manière à correspondre à l'époque des grands travaux champêtres. Pour le canton de Vaud : quinze jours en avril, après les examens de fin d'année, au moment des labours de printemps; quatre semaines en juin-juillet, au temps de la fauchaison; quatre semaines en octobre quand se fait la vendange dans la partie basse, quand, dans la partie haute du canton, les troupeaux vont aux regains; ce qui permet d'utiliser les enfants ici dans les vignes, là pour la garde du troupeau paternel. En définitive, si on défalque ces deux mois et demi de congés, les enfants qui obtiennent le maximum de dispense ne sont absents que : quinze jours en avril, un mois en mai, un mois en juin, un mois en août et un mois en septembre, soit un total de quatre mois et demi. Il leur reste plus de six mois de fréquentation suivie contre trois à peine dans certaines parties de la France. Et encore s'agit-il d'une infime minorité; seuls les enfants indigents obtiennent d'aussi longues dispenses. Dans l'ensemble la fréquentation d'été est encore excellente; les quelques vides qui se produisent sont comblés par l'arrivée des jeunes; les classes sont presque aussi peuplées en été qu'en hiver. C'est un résultat dont les Suisses ont le droit d'être fiers.

Sauf les cas d'urgence reconnue, aucune absence n'est tolérée. On ne rencontre nulle part, dans les rues, d'enfants vagabonds. Ceux mêmes qui sont libérés de la fréquentation, s'ils sont « désœuvrés », peuvent être « obligés à rentrer à l'école ordinaire ». Ils y « suivent les cours jusqu'à la fin de l'année scolaire pendant laquelle ils atteignent seize ans révolus, à moins qu'ils ne soient placés en apprentissage ou occupés à un travail régulier » (loi de 1889, art. 28). De même, « les commissions scolaires peuvent astreindre à fréquenter l'école enfantine, avant l'âge d'entrée obligatoire, les enfants dont l'éducation est notoirement négligée » (art. 28). L'application de cet article est extrêmement rare. Mais il est utile que de telles dispositions soient inscrites dans la loi.

Enfin, les enfants instruits dans la famille ou ceux qui fréquentent des écoles privées, sont soumis également au contrôle

des commissions scolaires. Celles-ci « ont le devoir de s'assurer, au moyen d'examens, que tous les enfants qui reçoivent l'instruction autre part que dans les écoles publiques, reçoivent une instruction suffisante ». « Si les enfants appelés aux examens ne s'y présentent pas, les parents ou les personnes responsables sont passibles d'une amende de 5 francs et tenues d'envoyer les enfants à l'école publique » (art. 29).

En résumé : prolongation de l'obligation jusqu'à quatorze, quinze et même seize ans suivant les cas, souplesse extrême de la loi en ce qui concerne l'attribution des dispenses, appropriation judicieuse des vacances aux besoins locaux, protection des enfants dont l'éducation laisse à désirer dans la famille, répression du vagabondage, surveillance étroite exercée sur l'éducation privée, à domicile ou dans les écoles libres : tels sont les caractères essentiels de la législation suisse en matière de fréquentation scolaire.

*
* *

Examinons maintenant les sanctions prévues contre les délinquants. Quels sont d'abord les motifs d'absence légalement admis? Ici encore, les droits de la Commission scolaire sont beaucoup plus étendues en Suisse qu'en France. La loi fédérale prévoit : la maladie de l'élève, l'éloignement de l'école par les jours de mauvais temps exceptionnel, enfin « les autres circonstances jugées suffisantes [1] ». Cette formule, rédigée intentionnellement d'une façon aussi vague, donne pleins pouvoirs à la Commission scolaire. Les personnes responsables de l'élève sont tenues de demander congé pour chacun des cas invoqués au président de la Commission ou au délégué désigné par elle à cet effet. Le président ou le délégué de la Commission scolaire et l'instituteur sont tenus de s'assurer si les motifs indiqués en justification d'absence sont fondés. « Les parents qui auront trompé la Commission ou l'instituteur par une fausse déclaration seront immédiatement passibles d'une amende de 5 à 20 francs. »

Comme en France, les absences sont consignées sur un

1. Ajoutons que les enfants « notoirement dépourvus d'intelligence » peuvent être dispensés définitivement de l'école (art. 32).

registre d'appel. Comme chez nous, elles se comptent par demi-journées. Mais, tandis qu'en France on admet pour chaque mois quatre absences non justifiées, en Suisse on frappe dès la seconde absence. En France, pour neuf mois de classe environ, la loi tolère 36 absences. Quelle différence d'un pays à l'autre! Il importe enfin d'ajouter qu' « il est loisible aux Commissions scolaires d'assimiler par voie de règlement un certain nombre de retards d'entrée en classe par semaine à une absence non justifiée ». A Vallorbe, par exemple, trois retards dans une même semaine comptent pour une absence non motivée.

En Suisse, la répression est expéditive et inflexible. Dans le canton de Neuchâtel, « l'instituteur envoie chaque semaine au moins à la Commission scolaire un extrait du rôle de la fréquentation de l'école. S'il y a des absences non justifiées, la Commission ou sa délégation en avise immédiatement la personne responsable de chaque élève qui a manqué l'école. La Commission dispose à cet effet d'un registre à souches qui lui est fourni gratuitement par le département de l'Instruction publique. Le coupon est remis au destinataire par le chargé de pouvoirs de la Commission, lequel atteste par écrit qu'il a accompli sa démarche. En cas de nouvelle absence, dès l'avertissement, les contrevenants sont déférés au juge de paix et passibles d'une amende de 2 francs pour la première absence et de 50 centimes pour chaque absence suivante mentionnée dans le rapport. Ainsi, dans ce canton, il n'est toléré pour toute l'année scolaire qu'une seule absence non justifiée; les contrevenants peuvent être traduits toutes les semaines devant le juge de paix; la procédure est simple et expéditive; les amendes sont distribuées impitoyablement; sur ce dernier point, la loi ne prête à aucune équivoque; une simple opération arithmétique et on vous présente la note à payer. « Les amendes sont perçues à teneur des dispositions du Code de procédure pénale et appartiennent à l'État. » Si le condamné ne s'acquitte pas de l'amende, il subit une contrainte de vingt-quatre heures de prison pour 3 francs d'amende. On ne badine pas avec la loi de l'autre coté du Jura. Mais voici une disposition qui ne manque pas d'originalité et qui doit donner à réfléchir aux écoliers : « Lorsque les absences sont imputables aux élèves sans qu'il y ait faute de la part des parents, les élèves subissent la contrainte applicable aux parents. » A

chacun ses responsabilités! Pas d'école buissonnière, pas de flânerie le long des chemins : les enfants ont la hantise du violon municipal. Hâtons-nous de dire qu'on use fort peu de ce moyen de répression. Seules quelques mauvaises têtes font connaissance de temps en temps avec cette sorte de salle de police.

Dans les autres cantons, la législation est la même dans ses grandes lignes. A Vaulion (Vaud), même système d'avertissement. Le délinquant reçoit d'abord la carte jaune. La seconde est verte : c'est l'addition envoyée par le préfet du district (et non plus par le juge de paix). Le taux des amendes varie. A Vallorbe, il augmente à partir de la première qui est de 25 centimes; la seconde est de 50 centimes, la troisième est de 1 franc, la quatrième de 1 fr. 50, etc. A Vaulion, elles sont de 20 centimes, 50 centimes, 1 franc, etc. Mais c'est Genève qui détient le record de la sévérité : l'amende est de 2 à 5 francs pour la première récidive, de 5 à 50 francs pour les suivantes!

Comme la loi scolaire, ainsi d'ailleurs que toutes les autres lois, est appliquée à la lettre, on conçoit que les infractions soient extrêmement rares. Voici un exemple concluant : dans le ressort de la justice de paix de Motiers (Neuchâtel), qui compte 9 communes et une population de près de 15 000 habitants, le montant des amendes ne s'est élevé en 1908 qu'à 270 francs, chiffre presque insignifiant si on considère la rigueur de la loi et l'étendue du ressort. En prenant les mêmes bases de calcul, il serait curieux de faire la comparaison avec un canton français de même importance. L'obligation stricte de fréquenter l'école est entrée dans les mœurs. Nulle part peut-être il n'est fait de plus larges sacrifices pour l'instruction qu'en Suisse; nulle part l'instruction n'y est plus en honneur; nulle part les maîtres de l'enfance et de la jeunesse ne jouissent d'une considération plus grande. Le Suisse est fier de son savoir. Ce sont les tendances de l'esprit public plus encore que la rigueur des règlements qui rendent en Suisse la fréquentation presque parfaite dans les villes comme dans les campagnes.

***

Il nous reste à parler d'une institution très curieuse, celle des cours dits « complémentaires ». Au moment de leur incorpora-

tion, tous les conscrits subissent « l'examen des recrues ». Nul n'en est dispensé, quels que soient ses titres universitaires. A l'issue de ces examens, qui portent sur les matières du programme de l'enseignement primaire, la commission établit un classement par ordre de mérite entre les communes du district; il y a également un classement général, par cantons. Les résultats sont insérés à la Feuille officielle de chaque canton; ils sont impatiemment attendus, car chaque commune tient à honneur d'obtenir un rang et une moyenne satisfaisants. Une fièvre d'émulation s'empare alors du pays tout entier; il s'élève des rivalités de commune à commune; de même les cantons se disputent entre eux la prééminence, Genève, Bâle et Zurich en particulier.

C'est en vue de préparer à ces examens de recrues que la loi a prévu l'établissement des « écoles complémentaires ». Il y a, dit l'article 6, trois établissements publics d'instruction primaire : l'école enfantine, l'école primaire, l'école complémentaire. Il importe de ne pas confondre cette école complémentaire avec nos cours complémentaires.

« Avant l'ouverture des cours, la Commission scolaire procède à des examens en vue d'établir le rôle des élèves. Tous les jeunes Suisses domiciliés dans le ressort scolaire sont tenus de se présenter à ces examens, dans chacune des deux années qui précèdent celle où ils sont appelés au recrutement militaire » (à dix-neuf et à vingt ans). Il y a donc deux examens consécutifs et obligatoires : « Les jeunes gens reconnus suffisamment préparés la première année doivent néanmoins se présenter à l'examen l'année suivante; ceux qui étant tenus de se présenter à l'examen n'y paraissent pas, sont astreints à la fréquentation obligatoire des cours s'ils ne peuvent justifier leur absence ». Tant pis pour les négligents. Les pénalités sont d'autant plus sévères que les jeunes gens astreints à suivre l'école complémentaire sont placés sous la discipline militaire : « la non-comparution aux examens sans motifs reconnus légitimes est punie de vingt-quatre heures d'arrêt ». Ces cours sont obligatoires « pour ceux qui seraient jugés incapables de subir avec succès l'examen à passer lors du recrutement ». Et comme le conseil de revision ne se passe que plus tard, aucune exemption pour infirmité n'est

admise. Chaque absence non justifiée est punie d'un certain temps d'arrêt (deux à douze heures à Neuchâtel). Les arrêts sont infligés par le chef de la section militaire de la localité, ou par l'officier préposé à la surveillance de la classe.

Le département militaire est autorisé à punir par des corvées ou des arrêts qui n'excèdent pas trois jours, les élèves coupables de faits graves d'indiscipline. Cette peine peut être subie, pour le canton de Neuchâtel, au camp de Colombier où l'on expédie les « fortes têtes ».

Les examens se passent fin octobre ou commencement de novembre. Les cours ont lieu presque partout l'hiver, entre le 1er novembre et le 31 mars. Ils comprennent au moins pendant quatre mois consécutifs quatre heures de leçons par semaine. Plusieurs communes peuvent s'associer pour avoir ensemble une seule école complémentaire; le Conseil d'État, à défaut d'entente entre les intéressés, détermine le siège de l'école complémentaire intercommunale. Tantôt ces cours ont lieu le soir, comme nos cours d'adultes, au Locle par exemple; tantôt ils ont lieu l'après-midi du mercredi et l'après-midi du samedi, qui sont généralement consacrés à l'instruction religieuse des élèves des écoles élémentaires. Les instituteurs étant libres peuvent s'occuper des « demi-illettrés » et des illettrés, moyennant une rétribution spéciale payée par la commune ou par l'État (1 fr. 50 l'heure à Vaulion). Dans certaines localités, ces cours, au lieu d'être ouverts en hiver, le sont en été, le mercredi et le samedi; on les appelle « cours caniculaires »; ils durent au moins quatre-vingt-quatre heures. Ils causent un plus grave dérangement à cette époque qu'en hiver. Mais on n'y regarde pas de si près; la punition paraît ainsi plus efficace.

Ces écoles complémentaires sont-elles vraiment utiles? Il semble qu'elles produisent presque partout des résultats appréciables. Voici un compte rendu concernant le Locle : « L'examen du 2 novembre réunissait 191 élèves, dont 134 furent libérés et 57 astreints à suivre l'école. Trois furent inscrits postérieurement. Le nombre des absences justifiées a été de 168, soit 1,8 par élève; les non justifiées ont été au nombre de 52, soit 0,8 par élève. Il a été prononcé 14 condamnations par M. le Chef de section qui a continué à prêter son énergique concours à l'exécu-

tion de la loi. La discipline a été bonne, sauf pour 4 ou 5 élèves. Les progrès sont suffisants dans le groupe supérieur, un peu moindres dans le groupe inférieur. 28 élèves à l'examen final ont obtenu des notes qui les auraient dispensés de l'école s'ils les avaient obtenues en novembre. » Ainsi la règle est obéie, les absences sont peu nombreuses et les progrès indiscutables; la moitié des jeunes gens astreints aux cours ont sérieusement profité de leurs études complémentaires. L'autre moitié reviendra l'année suivante. Le nombre des retardataires se trouvera considérablement réduit; la proportion en sera presque insignifiante : une dizaine peut-être sur 191. Il y a un déchet inévitable; l'essentiel, c'est qu'il soit ramené au minimum, et c'est le cas en Suisse. Quant aux endurcis, à ceux dont l'instruction à leur sortie de l'école complémentaire serait par leur faute restée insuffisante, « le Conseil d'État prend contre eux de nouvelles mesures » : à la caserne, aux heures de repos, ils suivent de nouveaux cours. Ceux-là sont menés rudement; ils sont considérés comme de mauvais citoyens. Chez nos voisins, c'est un reproche qu'il ne fait pas bon encourir.

On peut dire que cette institution des cours complémentaires contribue à rendre meilleure la fréquentation des écoles primaires. Être astreint à les suivre est plus qu'un ennui, plus qu'une obligation gênante : c'est presque une honte, car c'est une preuve d'ignorance. Aussi la plupart des jeunes gens ont-ils à cœur de subir avec succès l'examen de sortie des écoles primaires et d'obtenir si possible le certificat d'études primaires. La perspective du cours complémentaire est pour les écoliers un stimulant très efficace.

*
* *

La Suisse est un des pays où la fréquentation est la meilleure; c'est un fait reconnu; peut-être arrive-t-elle au premier rang. Les causes en sont nombreuses et diverses : prédominance du protestantisme, long apprentissage de la liberté, nécessité de compenser par le savoir et l'énergie des citoyens, la petitesse du pays et le faible chiffre de la population, orgueil individuel et national poussé à l'extrême, caractère sacré de la loi. Mais il

faut faire à celle-ci une place à part : en Suisse la répression légale de l'absence scolaire est rapide et exemplaire; chacun le sait; personne ne s'expose à la légère à l'amende et à la réprobation publique; aussi les infractions sont-elles rares. Fermement résolus à faire usage des lois, les Suisses, n'ont pour ainsi dire pas à s'en servir. Il est vrai que la loi, grâce à sa souplesse, est parfaitement appropriée aux besoins locaux; chaque canton, chaque commune peuvent y apporter les modifications de détail qui leur semblent nécessaires. La Suisse est la terre classique de la décentralisation. En Suisse, la loi est l'expression d'un état d'esprit, de tendances, de besoins reconnus. C'est pourquoi la loi est acceptée, obéie, aimée. Mais, au lieu d'être une résultante, la loi ne peut-elle pas créer certaines façons nouvelles de penser et d'agir, ne peut-elle pas donner à l'esprit public une orientation particulière? Tel pourrait être en France le rôle d'une bonne loi sur la fréquentation. Ce ne seraient pas les mœurs qui feraient la loi, ce serait la loi qui s'efforcerait de réformer les mœurs. Il faudrait pour cela une loi juste, pondérée, conciliante, une loi reconnue bienfaisante et acceptée par l'opinion publique.

Pour la faire nous aurions, certes, beaucoup à emprunter à nos voisins. Ce n'est pas que notre loi de 82 soit si imparfaite; elle prévoit, en somme, des pénalités assez rudes, plus rudes même que celles de la loi suisse; elle comporte des tempéraments, des dispenses de fréquentation allant jusqu'à trois mois. Telle quelle, elle fournit encore un rendement appréciable dans les rares endroits où on l'applique. Elle vaut mieux que sa réputation, quelques retouches suffiraient à en faire un excellent instrument.

Conservons contre les délinquants les peines de simple police, mais rendons-en l'application plus facile et plus rapide; frappons, comme en Suisse, après un premier ou, si vous voulez, après un second avertissement; supprimons la peine inefficace et presque ridicule de l'affichage; allons droit au but : la crainte du juge de paix ou du gendarme sera pour les récalcitrants le commencement de la sagesse; enlevons aux conseillers municipaux, sinon, à l'exemple de la Suisse, toute participation aux travaux des Commissions scolaires, du moins la prépondérance dans ces Commissions. C'est à l'inspecteur primaire, qui est plus

indépendant, que revient le rôle de ministère public. Faisons un vigoureux effort de décentralisation, étudions les besoins particuliers de chaque région, accordons judicieusement des dispenses de fréquentation, faisons coïncider les vacances avec les grands travaux champêtres, fixons-les différemment suivant les régions. Enfin, pourquoi n'aurions-nous pas également nos écoles complémentaires obligatoires? Y a-t-il une si grande différence entre ces écoles et nos cours d'adultes? Il suffirait d'astreindre à les suivre les jeunes gens dont l'instruction serait reconnue insuffisante après examen. Chaque peuple a son tempérament; ce qui convient à l'un peut ne pas convenir à l'autre. Mais il est une chose qui ne peut différer d'un pays à l'autre : c'est le but à atteindre, c'est la soumission à l'obligation stricte, pour tous les citoyens d'une nation libre, de posséder un minimum d'instruction.

Ch. Jacquiau,
Inspecteur primaire à Pontarlier.

L'Enseignement du français dans un Collège américain[1].

Le collège Wellesley (Massachusetts, États-Unis) est un des six ou sept grands collèges de jeunes filles des États-Unis où le niveau des études soit vraiment universitaire. Les collèges américains groupent, comme on sait, dans un même établissement des études secondaires et des études supérieures. Les élèves qui se préparent au baccalauréat (*Bachelor of Arts Degree*) se contentent des premières, désignées dans les programmes sous le nom de *Under-Graduate Courses*. Le cap redoutable franchi — et il est bien moins redoutable là-bas que chez nous, puisque l'examen a lieu dans l'établissement où l'on s'y prépare, comme il arrive pour le diplôme de fin d'études dans nos lycées de jeunes filles, — l'étudiant ou l'étudiante quitte son collège pour entrer dans les affaires, ou bien faire son début dans le monde, ou bien commencer dans ce même collège, ou dans un autre, les études supérieures (*Graduate Courses*) qui conduisent au diplôme de *Master of Arts*[2] ou au Doctorat. La principale supériorité des grands collèges d'hommes comme Harvard ou Yale sur ceux de femmes est dans le nombre plus grand et l'excellence des cours d'études supérieures offerts.

Comme tant d'écoles américaines Wellesley doit sa naissance à l'initiative privée. En 1867, un ancien avocat de Boston, possesseur d'une grande fortune, Henry Fowle Durant, s'étant retiré des affaires proprement dites à la suite du chagrin provoqué par la mort d'un unique enfant, décida de fonder dans les

1. Wellesley College, Mass. U. S. A.
2. A peu près équivalent à notre licence, tout au moins en importance aux yeux du public.

environs de Boston un collège pour les jeunes femmes ou les jeunes filles.

L'idée — une idée qui n'était pas encore très populaire en Amérique — était d'offrir aux femmes « les mêmes chances et les mêmes moyens d'éducation qu'aux hommes pour le développement complet de l'individu dans toutes ses facultés ».

En 1875, M. Durant ouvrait à trois cents étudiantes environ, les portes de son collège tout frais construit, et dûment pourvu d'une charte par l'État de Massachusetts. Sans être placé sous l'autorité directe d'aucune église, le collège, de par le souhait de son fondateur, devait encourager l'esprit religieux.

Aujourd'hui Wellesley College reçoit plus de douze cents étudiantes. Situé à l'ouest de Boston dont il n'est séparé que par une vingtaine de kilomètres, il est placé aux portes du village de Wellesley dont il tire son nom. Ce village, comme tous les villages suburbains de Boston, est plutôt une agglomération de petits bourgeois et de grands propriétaires. Parmi ces derniers vit encore la veuve de M. Durant qui, de sa villa, peut contempler sur l'autre bord du gracieux lac Waban la fondation de son mari, le parc immense où s'élèvent les bâtiments du collège — une trentaine, ou plus. D'autres bienfaiteurs ont contribué — contribuent sans cesse à l'embellissement du collège, des jardins, à l'érection de nouveaux bâtiments.

Actuellement Wellesley College possède, outre de nombreux Dortoirs-pensions (*Dormitories*), des Maisons de classe, un Musée, une Bibliothèque, un Observatoire, un Conservatoire, une Usine d'électricité pour l'usage du collège, une Buanderie modèle où tout le linge domestique et personnel est blanchi et repassé, une Maison de jeux désignée sous le nom poétique de Grange aux Hirondelles, des Maisons de clubs (*Shakespeare House*, *Agora*, etc.), enfin une Chapelle de la taille d'une véritable église. Tout cela est disséminé au milieu de collines boisées et de jardins anglais. C'est une vraie ville, comme on voit ; les élèves ont presque tout sous la main, ce qui ne les empêche pas d'ailleurs de profiter des agréments ou avantages offerts par la proximité de Boston. Des trains nombreux rendent les communications faciles entre Boston et Wellesley.

Les élèves de Wellesley viennent de tous les États de l'Union,

parfois de l'étranger : Canada, Mexique, etc. ; — il n'est point d'année où l'on n'y voie quelque élève japonaise ou chinoise. L'âge d'admission varie entre seize et vingt ans. Les conditions de préparation requises sont garanties soit par un examen d'entrée, soit par un certificat émanant d'une des écoles préparatoires publiques ou privées approuvées par le collège. Le prix de l'internat (qui est de règle à peu près générale dans les collèges américains) est de 350 ou 450 dollars par an, selon que l'élève accepte ou non la responsabilité de travaux domestiques dans le *Dormitory* où elle habite. Une minorité seulement profite de la réduction accordée à celles qui consentent à s'occuper du ménage. Chose curieuse : en dépit du surcroît de travail ainsi assumé, beaucoup des meilleures élèves se trouvent dans cette catégorie.

La durée des études secondaires à Wellesley est de quatre années. Après cela, libre à celle qui le désire de continuer ses études dans les *Graduate Courses*. A son entrée au collège, la jeune fille est *Freshman*, la seconde année *Sophomore*, la troisième année *Junior*, la quatrième *Senior*. Seules, les *Seniors* et les *Graduates* (Bachelières) ont le droit de porter la toge, ainsi que la petite toque noire si singulière sur un chignon féminin ! Même après avoir quitté le collège, l'étudiante y revient volontiers à certains anniversaires. Elle est alors *Alumna* ; — elle est parfois aussi mariée et mère de famille, mais elle ne cesse en tous les cas de s'intéresser aux destinées de son collège. Ainsi est entretenu l'esprit de corps si salutaire, si nécessaire au développement d'une institution.

Le corps enseignant, la « Faculté », comme on l'appelle, est composé d'environ cent vingt membres : Assistants (*Assistants*), Instructeurs (*Instructors*), Chargés de cours ou Professeurs-adjoints (*Associate Professors*), et enfin Professeurs (*Professors*). Une Présidente et une Doyenne sont à la tête du Conseil Académique formé par les principaux membres enseignants.

Chaque branche d'études constitue un *Département* : — c'est ainsi qu'il y a le Département d'Histoire, le Département de Mathématiques, le Département de Grec, celui d'Études bibliques, etc. Un Professeur-Chef (*Head of Department*) est placé à la tête de chaque Département et le dirige sous sa propre responsabilité. Un état-major de professeurs, d'instructeurs, d'assis-

tants dont le nombre varie selon l'importance du Département, et parfois d'une année à l'autre, assiste le Chef.

Chaque Département offre chaque année un certain nombre de cours approuvés par le Conseil Académique; ces cours sont naturellement de force différente et d'intérêt varié. L'élève qui entre au collège, au lieu d'être placée dans une « classe » comme chez nous, se compose, avec l'aide d'un *Adviser* (Professeur-Conseiller), un programme approprié à son degré de développement et à ses besoins et selon la carrière qu'elle a plus spécialement en vue, que ce soit celle de femme du monde, de femme de lettres, de journaliste, de professeur, etc. Elle choisit donc dans les différents Départements un total de seize heures de cours par semaine, chiffre qui ne peut être dépassé ou diminué que dans certains cas exceptionnels. Certains cours sont obligatoires la première année. Mais, après cela, l'élève est très libre dans son choix : c'est le fameux système électif, d'un usage général en Amérique, système flexible et qui a l'avantage de s'adapter exactement à chaque individu. L'*Adviser*, la plupart du temps se borne à indiquer aux élèves un programme équilibré et, autant que possible, des cours qui se complètent ou s'harmonisent.

On conçoit qu'avec un tel système, et du moment où l'objet de chaque cours est proposé dans chaque Département par le Chef de Département, sous sa responsabilité, la prospérité des Départements dépend en grande partie des personnalités qui y enseignent — depuis le chef jusqu'aux collaborateurs dont il aura su s'entourer. En dépit des *Advisers*, c'est souvent la *réputation* d'un cours qui attirera telle ou telle catégorie d'élèves : est-ce un cours facile, un *snap course*, autrement dit cours de pacotille, où peu d'effort est exigé de la part de l'élève, les paresseuses, les frivoles l'inscrivent sur leur programme; est-ce un cours sérieux, offrant des avantages éducatifs réels, il sera adopté par les intelligentes et les studieuses qui n'entendent pas perdre leur temps au collège.

II

En 1903, alors que l'étude de l'allemand formait à elle seule un Département, l'étude du français n'était encore qu'une

branche du Département dit des Langues Romanes (français, italien, espagnol). A la tête des Cours de français était un *Associate Professor*, de nationalité belge, aidé par deux Instructeurs et une Assistante, maigre personnel, si on le comparait à celui du Département d'allemand.

Les cours effectivement professés étaient au nombre de treize, (bien que le catalogue du collège en annonçât un plus grand nombre, aux titres sonores, qui sous un prétexte ou sous un autre n'étaient jamais faits !) La seule étude de la grammaire occupait *dix* cours ! Le cours qui avait pour objet l'histoire de la littérature française se faisait au moyen de tranches découpées dans un manuel de littérature sans valeur, un de ces fameux *précis*, dont les instructions données par la Direction de l'Enseignement secondaire, en France, recommandent de se défier[1]. Un cours intitulé « Les Salons » prétendait exposer à des jeunes filles absolument ignorantes de la France, de son développement, de sa civilisation — souvent même ignorantes de toute histoire européenne — l'historique et l'influence des salons en France au XVIIe et au XVIIIe siècles.

Le travail oral se composait de la récitation des règles de grammaire et aussi de traduction informe ; le travail écrit, exécuté à coups de dictionnaire, se bornait au thème et à la version du manuel de grammaire ; les élèves les plus avancées y ajoutaient une singulière espèce d'exercice qui se composait de fragments de chapitres copiés dans différents manuels et enfilés sans suite la plupart du temps. Les résultats laissaient tant soit peu à désirer, rappelant ceux obtenus dans l'enseignement des langues

1. « Le « précis » d'histoire de la littérature française... était destiné dans la pensée des auteurs du programme, non pas à remplacer le cours oral par un cours imprimé, mais tout au contraire à dispenser le maître de faire un cours, puisque, si besoin était, il pouvait se référer au manuel et y renvoyer sa classe. C'est un usage bien différent que font du manuel certains professeurs lorsqu'ils y découpent une série de leçons sans lectures correspondantes... et qu'ils habituent les élèves à juger les auteurs qu'ils ne connaissent pas... Là est le vice, non pas seulement pédagogique, mais moral, de ce régime tout livresque : il est une véritable école d'insincérité. Du « cours » ainsi compris on peut dire ce que disait le Directeur de l'Enseignement supérieur de certains sujets de composition vainement prétentieux : « C'est une des formes dangereuses du mensonge intellectuel ; tous nos efforts devraient tendre à l'écarter de notre système d'études. » (*L'enseignement du français*. Ministère de l'Instruction publique, 1909.)

vivantes tel qu'il existait dans nos propres collèges il y a soixante ans.

Dans de telles conditions la plupart des élèves qui inscrivaient le français dans leur programme d'études étaient parmi les moins sérieuses du Collège puisqu'on savait que dans les Cours de français, on arrivait tout doucement à un total de points à la fin de l'année sans s'être donné d'autre mal qu'une insignifiante gymnastique de mémoire et de calligraphie. Il était passé en proverbe parmi les élèves qu'un peu de « savoir-faire » suffisait à « donner le change » aux professeurs de français. Les élèves studieuses, celles qui considèrent les *snap courses* comme une absurde perte de temps, se dirigeaient en masse vers le département d'allemand dès lors admirablement dirigé et outillé, et où les élèves non seulement apprenaient une langue mais *faisaient de véritables humanités*, s'appropriant une littérature, une philosophie nouvelles — tout le génie d'un peuple cultivé.

Un tel état de choses jetait un discrédit sur tout ce qui était français, inspirait une sorte de vague mépris pour la langue, pour les idées, les mœurs françaises, le peuple français, — mépris d'autant plus intransigeant qu'il était fondé sur une ignorance à peu près absolue de notre civilisation, de notre idéal. Même parmi les professeurs cette impression prévalait; peu d'*Advisers* conseillaient le français aux bonnes élèves — certains le déconseillaient franchement.

III

En 1905-1906 Mme Thérèse Colin, docteur en philosophie, professeur de langues romanes au collège de Bryn Mawr (Pensylvanie), fut appelée à réorganiser, ou plutôt à organiser les Cours de français à Wellesley. Il s'agissait en effet d'une refonte complète. Pour commencer, introduction de la méthode directe, emploi de la langue française en classe dès les premières leçons. Puis : 1° mise en contact de l'élève avec la géographie descriptive, l'historique des institutions et des grands événements, de l'évolution de la civilisation française; — 2° étude de la littérature basée *sur les textes originaux* et complétée par la *critique* et l'*arrière-plan historique* pour chaque période, chaque auteur,

chaque ouvrage spécialement étudiés, les cours se suivant par ordre chronologique et se complétant; — 3° familiarisation avec le mouvement moderne de la pensée française rendue possible à l'étudiante au moyen d'analyses de Revues, Magazines, Journaux français, etc.; — 4° pour les *Graduates*, étude du vieux français sur les textes anciens et cours de philologie comparée; — 5° enfin, tout le long des études de français, opportunités offertes à l'étudiante pour la composition originale et la discussion orale.

Programme suffisamment ambitieux. Mais en Amérique on peut aller vite et fort quand on le désire ardemment — et quand on n'a pas peur de la lutte. D'ailleurs les élèves elles-mêmes sont une matière admirable, prêtes à suivre le chef dès qu'elles l'ont avec un infaillible instinct reconnu pour tel; facilement enthousiasmées alors, avides de manifestations personnelles, aisément piquées au jeu et capables aussitôt d'efforts remarquables; enfin essentiellement « acquisitives » si l'on me permet un terme emprunté à leur langue, promptes à *vouloir* et à *saisir* la chose utile dès que l'utilité leur en est démontrée.

Voyons comment le plan élaboré en 1905-06 fonctionne à l'heure actuelle.

D'abord le français constitue maintenant un Département à lui tout seul. Son personnel enseignant se compose d'un Professeur Chef de Département, d'un Professeur-adjoint, de trois Instructeurs licenciées ès lettres, d'un Instructeur et d'une Assistante bachelières, — sept maîtresses en tout, dont toutes (à l'exception d'une des *Instructors*[1]) sont de nationalité française.

Nous trouvons dans le catalogue actuel du collège dix-huit cours offerts par le Département de français, — *tous ces cours sont faits en français*. On peut les diviser en trois cycles.

Dans le premier cycle (cours 1, 2 et 3) sont les cours de grammaire, trois en tout, dont un de grammaire spécialement idiomatique.

Ces cours sont complétés par des lectures choisies de manière à faire entrer l'élève dans des milieux français, à l'intéresser à

1. Celle-ci est de nationalité américaine, concession nécessaire, qui a pour but de faire entrevoir à l'ambition des élèves une carrière, celle de professeur de français, carrière flatteuse, toujours rémunératrice aux États-Unis.

la psychologie de la jeune fille française qui excite toujours au plus haut point sa curiosité[1]. On l'exerce en même temps à la lecture à haute voix, à la composition originale, orale ou écrite, à l'aide de questions et de petits résumés de dix lignes où des appréciations personnelles remplacent les anciens thèmes ou versions : la traduction servile n'est pas encouragée.

Enfin l'élève étudie, comme pourrait le faire un enfant français, la *Deuxième année d'Histoire de France*, de Lavisse. Elle sort de ce premier cycle d'études capable de former d'elle-même des phrases élémentaires mais compréhensibles, de saisir le sens d'une question posée en français. Elle a des notions d'histoire qui lui permettent de comprendre ce que nous voulons dire quand nous évoquons la Guerre de Cent Ans, les Guerres de Religion, la Renaissance, le Siècle de Louis XIV, la Révolution, l'Empire, la Restauration,... petit bagage bien précieux pour l'intelligence des matières qui vont suivre.

Le second cycle comprend une étude plus serrée de la composition française basée sur l'analyse d'articles de journaux et de revues (cours 7 : *Revue des Deux Mondes*, *Revue Bleue*, *Annales politiques et littéraires*, *Revue Pédagogique*, *Revue de l'Enseignement*, *Revue des Cours et Conférences*, *Revue critique d'Histoire et de Littérature*, *La Vie heureuse*). D'autre part l'élève aborde l'histoire de la *civilisation* française (cours 19) : il ne s'agit plus maintenant de la simple succession des événements, mais de l'action et de la réaction de ces événements sur les lois, les mœurs, les arts, la littérature. L'ouvrage de M. Rambaud : *Histoire de la Civilisation française*, mis entre les mains de chaque élève, lui sert de guide et d'encyclopédie. Le professeur y ajoute des lectures à faire à la bibliothèque du collège et à celle de Boston et l'étude des collections de gravures possédées par le Département. Enfin un cours de lecture intensive commentée (cours 5), comprenant *trente-cinq* auteurs des XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles, place sous les yeux des étudiantes les chefs-d'œuvre de notre littérature[2]. Création admirable et hardie que ce cours,

1. Ouvrages lus : *La Mare au Diable*, *Mon Oncle et mon Curé*, *Jeanne d'Arc*, *Le Monde où l'on s'ennuie*, *Le Gendre de M. Poirier*, etc.

2. *French* 5. — Auteurs lus pendant l'année scolaire 1906-1907 :
Malherbe, *Odes*, *Stances*, *Lettres*, 6 pièces. — Mme de Sévigné, *Lettres*,

sorte de travail de défrichement exécuté par l'élève elle-même. Là, plus rien de didactique. Le professeur indique la lecture à faire, après avoir présenté l'auteur en quelques mots. Tout le reste est accompli par les élèves, le professeur se bornant à redresser les erreurs, à stimuler la réflexion, la comparaison. Il est permis de consulter les cours de littérature de MM. Lanson, Doumic, Petit de Julleville, etc., placés en permanence à la bibliothèque ; mais ce que les élèves ont chacune entre les mains sont les modestes volumes à cinquante centimes, reliés, de la Bibliothèque Nationale. Ce prix modique permet aux plus pauvres de se constituer au courant de l'année une petite bibliothèque française qu'elles aimeront d'autant mieux qu'elles l'auront *lue en compagnie de leurs camarades* et d'un professeur qui n'est là que pour rendre clair ce qui est obscur. Au cours de ces lectures l'attention n'est point distraite par des discussions grammaticales. On ne se soucie pas tant de s'exprimer élégamment que de *comprendre* le sens du texte. Tout au plus le professeur fait-il remarquer en passant quelque tournure vieillie, quelque orthographe désuète. L'essentiel est d'entrer en contact avec l'âme d'un peuple, à travers sa littérature. On demande à l'élève, par exemple, de lire *La Princesse de Clèves* comme elle lit un roman de Dickens ou de Mrs. Edith Wharton, d'en donner son appréciation ingénue en classe aussi librement qu'elle le ferait à la table de famille. Elle est amenée inconsciemment à comparer

10. — Descartes, *Discours sur la méthode*, en entier. — Corneille, *Le Cid*, en entier. — Pascal, *Pensées*, 10 au choix de l'élève. — La Rochefoucauld, *Maximes*, 10 au choix de l'élève. — Mme de La Fayette, *La Princesse de Clèves*, en entier. — Bossuet, *Oraisons funèbres* et *Sermons*, 2. — Molière, *Les Précieuses Ridicules*, en entier. — Racine, *Iphigénie*, en entier. — La Fontaine, *Fables*, 5 au choix de l'élève. — Boileau, *L'Art poétique*, en entier. — Fénelon, *De l'Éducation des Filles*, en entier. — Fontenelle, *Entretiens sur la Pluralité des Mondes*, en entier. — Voltaire, *Zaïre*, en entier. — Le Sage, *Gil-Blas*, 5 chapitres. — Montesquieu, *Lettres persanes*, 5. — Buffon, *Discours sur le Style*, en entier. — Diderot, *Pages choisies*, extraits. — Rousseau (J.-J.), *Emile*, en entier. — Bernardin de Saint-Pierre, *Paul et Virginie*, en entier. — Marivaux, *Le Jeu de l'Amour et du Hasard*, en entier. — Choix de poésies dans les « Cent poèmes lyriques » édités par Dorchain. — George Sand, *La Mare au Diable*, en entier. — Balzac, *Eugénie Grandet*, en entier. — Renan, *Souvenirs d'Enfance et de Jeunesse*, extraits. — Augier, *Le Gendre de M. Poirier*, en entier. — Pailleron, *Le Monde où l'on s'ennuie*, en entier. — Pierre Loti, *Pêcheur d'Islande*, en entier.

des états de civilisation, des sensibilités différentes de ce qu'elle a connu jusqu'ici, et cela elle le fait en français, familier sans doute, mais en français.

Et le professeur est souvent surpris de constater comment, à côté des différences, ces jeunes cerveaux actifs remarquent très bien les *ressemblances* entre les peuples en ce qui concerne les vérités éternelles. Ainsi, cette gymnastique les mène à un état d'esprit tolérant, ouvert, assoupli, prêt à des conceptions nouvelles. On est surpris souvent aussi de voir les élèves *découvrir toutes seules le chef-d'œuvre*, que le maître s'est bien gardé de leur annoncer comme tel à l'avance.

Même isolé, ce cours ne laisserait pas de marquer sa trace dans l'esprit des élèves. Mais il ne faut pas oublier qu'il va de concert avec un cours de grammaire appliquée (cours 7) et qu'ainsi est écarté le danger de superficialité.

Le second cycle complété, notre étudiante est munie, en ce qui concerne le français, de connaissances qui l'assimilent dans une certaine mesure à une jeune Française de son âge. Maintenant elle va pouvoir entreprendre de véritables études littéraires. Ici l'attend un riche choix : *La Renaissance en France* (cours 14); *Le Théâtre au* XVIIe *siècle* (cours 12); *Les Fables de La Fontaine et les Lettres de M*^me^ *de Sévigné, peinture d'une époque* (cours 17); *Le* XVIIIe *siècle et les Philosophes* (cours 9); *Le Romantisme* (cours 10); *Balzac et ses disciples, le Réalisme* (cours 23); *La Poésie lyrique dans la seconde moitié du* XIXe *siècle, Parnassiens et Symbolistes* (cours 15); *La Critique moderne française* (cours 25); *L'Influence de Paris, centre de la pensée et de l'idéal français* (cours 6); *Étude, au point de vue technique de l'expression des différents genres littéraires* (cours 30); *Le vieux français et la littérature du moyen âge* (cours 11).

Autant de mondes nouveaux! Mais l'étudiante y pénètre sans peur, ayant en main le fil conducteur de l'histoire et maints points de repère et de comparaison. Elle sait déjà nager un peu dans les eaux françaises; c'est avec curiosité qu'elle va gagner le large, explorer des côtes, des îles inconnues. La joie des sensations familières lui viendra souvent quand elle sentira passer au-dessus d'elle le libre vent de la pensée française dont elle a déjà senti l'effet tonique; les écrivains même abstraits ne

la rebuteront pas, car partout et toujours elle retrouvera en eux le flux régulier de la logique française, la pure limpidité de la langue employée par cette logique. Elle aime le français à présent notre petite Américaine, elle l'aime comme on aime un instrument dont on commence à savoir se servir ; elle connaît aussi qu'il y a chez nous des choses bonnes à prendre et, avec son instinct pratique de Yankee, avec aussi le sentiment filial et touchant que tout Américain sent vibrer en lui pour quelque partie de la vieille Europe, croyez qu'elle saura les prendre ces choses, les faire siennes, en faire profiter son être moral [1]. Longtemps l'Angleterre, l'Allemagne, l'Italie ont été seules à satisfaire la soif du passé chez les Américains. Ce n'est que maintenant qu'ils commencent à découvrir la France. Les cours de français de Wellesley groupent une petite colonie de pionniers — de pionnières plutôt — dans ce travail de découverte et, pourrions-nous dire, d'exploitation, car, répétons-le bien (on ne saurait trop le faire), l'étude des langues vivantes n'est pas chez l'Américain une vaine curiosité intellectuelle. L'Américain cherche dans les civilisations étrangères des matériaux pour constituer son type en formation, un type d'humanité supérieure, auquel il prétend — *et tend*. Apportons-lui donc ce qu'il y a de

1. Je me rappelle toujours la déclaration d'une de mes élèves, jeune fille du monde, gracieuse et point du tout pédante. Nous venions de lire le *Discours sur la Méthode*, tâchant d'y faire notre récolte, et la classe avait été très intéressée. « Mes parents, me dit cette jeune fille, ne m'ont élevée dans aucune religion, j'ai vu tout autour de moi et dans ma famille le christianisme pratiqué sous des formes différentes : Catholicisme, Calvinisme, Unitarianisme, sans parler des innombrables dérivations de ces trois courants... Eh bien, de tout ce que je puis savoir jusqu'ici en matière de religion ou de philosophie, c'est ce que dit Descartes qui me satisfait le plus. Si l'on peut être cartésienne, je suis donc cartésienne! » Il faut certes faire la part de l'enthousiasme juvénile dans une telle assertion, pourtant toute la classe cette année avait été vivement frappée par ce qu'elle avait découvert d'intégrité mentale, de modestie, de révérence dans le doute cartésien; aussi les probabilités de l'existence de Dieu et d'une origine divine de l'être humain avancées par le vieux philosophe avaient semblé convaincantes à ces jeunes cerveaux entraînés pour la plupart à l'austère logique du raisonnement protestant. — Un autre sujet qui avait passionné les jeunes filles était les différentes conceptions de l'idéal féminin dans *L'Éducation des Filles*, *Le Cid*, *Iphigénie*, *La Princesse de Clèves* et l'*Emile*. Sophie leur paraissait toujours moins admirable mais plus humaine que les femmes du XVII[e] siècle. Elles appréciaient pourtant beaucoup les conseils de Fénelon.

meilleur en nous, comme des parents dévoués font pour l'enfant qui représente l'avenir de la race. C'est ce que les maîtres de Wellesley tâchent de faire.

La seconde partie de cette exposition placera sous les yeux des lecteurs les devoirs tels quels, sans corrections, que remettent les élèves de Wellesley aux professeurs du Département de français. Nous sommes persuadée qu'ils intéresseront par leur spontanéité et par la sympathie avec l'esprit français dont ils font preuve.

Il nous reste à ajouter ici que, d'après le rapport pour l'exercice 1908-1909, de Miss Pendleten, Doyenne de Wellesley College, parmi les vingt-sept branches d'études différentes enseignées à Wellesley, le français, autrefois relégué tout au bas de l'échelle, occupe maintenant le cinquième rang, immédiatement après l'anglais, les mathématiques, l'allemand et l'histoire, et cela au double point de vue du nombre de cours professés et du nombre d'élèves qui suivent ces cours.

Valentine Puthod.

Le IIIe Congrès international d'Hygiène scolaire.

Le IIIe Congrès international d'hygiène scolaire, qui s'est tenu à Paris du 2 au 7 août 1910, a fait bonne figure après ceux de Nuremberg et de Londres. Son succès a été grand, non seulement par le nombre des congressistes qu'il avait réunis (plus de 1 500), par l'intérêt qu'il avait suscité dans tous les pays civilisés (plus de 30 États y étaient officiellement représentés), mais encore, mais surtout par l'importance et la variété des problèmes qui y ont été agités. Le programme en était très vaste, très touffu, trop vaste et trop touffu même, au gré de quelques-uns. Qu'on en juge : 6 rapports généraux, 68 rapports spéciaux, plus de 130 communications (je ne compte que celles qui avaient été envoyées à temps pour l'impression), tel est le bilan. On aurait mauvaise grâce à le trouver maigre. Il eût été, dans ces conditions, bien présomptueux d'espérer qu'au moment où s'ouvrait la discussion, les congressistes eussent pu trouver le temps de lire et de méditer les deux gros volumes qu'on leur remettait à leur arrivée au Grand Palais. Ajoutez que les séances de sections prévues pour l'après-midi avaient été officiellement supprimées et que seules quelques sections particulièrement laborieuses ont tenu deux séances par jour. Il est permis de regretter que les discussions aient été écourtées, rendues souvent superficielles et un peu confuses. Mais il y a deux façons de concevoir l'utilité des Congrès internationaux. Ils peuvent se proposer de secouer la torpeur, l'indifférence dans lesquelles on s'endort au sujet de certaines questions qu'il s'agit de mettre, pour ainsi parler, d'office et de vive force à l'ordre du jour de l'opinion publique ; c'est alors par la multiplicité des idées agitées, par la variété des renseignements apportés, par la masse des questions soulevées,

qu'on provoque un vif mouvement d'intérêt : peu importe, après tout, qu'il y ait quelque éparpillement, quelque dispersion; l'essentiel n'est pas tant de résoudre les problèmes que de faire fortement sentir la nécessité, l'urgence de les étudier de tous côtés. Peut-être la grande question de l'hygiène scolaire en est-elle encore à ce stade, et ce III[e] Congrès aura certes puissamment contribué à attirer sur elle l'attention de tous : médecins, maîtres, parents, pouvoirs publics. J'incline à penser, pour mon compte, que la cause de l'hygiène scolaire est gagnée, au moins dans l'ordre théorique, qu'il serait bon de considérer comme close l'ère des Congrès encyclopédiques, de ce que j'appellerais volontiers — au sens que j'indiquais tout à l'heure — les Congrès d'agitation, pour lui faire succéder l'ère des Congrès à ordre du jour limité, les Congrès d'étude précise, positive, concrète, pratique.

Ces réflexions préliminaires, dont je m'excuse, une fois faites, je voudrais indiquer très brièvement l'ordre et la répartition des travaux du Congrès, me réservant d'insister ensuite un peu plus longuement sur quelques points d'un intérêt plus particulièrement pédagogique.

*
* *

Trois questions avaient été retenues par le Comité d'organisation pour être l'objet de rapports généraux, présentés et discutés en séances plénières : *Unification des méthodes d'examen physique des écoliers*, *Éducation sexuelle*, *Préparation et choix du médecin scolaire*.

Onze sections s'étaient partagé l'étude des autres questions. Je signale, pour chaque section, simplement les problèmes au sujet desquels des rapports avaient été faits; les communications individuelles étaient trop nombreuses, trop diverses, pour qu'il me soit possible de les énumérer.

I[e] Section, Bâtiments et mobilier scolaire : *Entretien hygiénique des locaux scolaires*, *Casier sanitaire des écoles*, *Bains-douches dans les écoles;*

II[e] Section, Hygiène des internats : *Conditions hygiéniques les meilleures d'établissement d'un internat*, *L'hygiène des internats de jeunes filles;*

IIIe Section, Inspection médicale des écoles et dossiers sanitaires individuels : *Rapports du médecin-inspecteur des écoles avec les maitres et avec les familles et leurs médecins, Organisation de l'inspection médicale dans les écoles de campagne, Par qui doivent être faits les examens médicaux des organes spéciaux dans les écoles:*

IVe Section, Éducation et entraînement physiques : *De l'utilité des terrains de jeu pour les écoliers, La gymnastique scolaire suivant les âges et les aptitudes physiques, Le travail manuel dans les écoles:*

Ve Section, Prophylaxie des maladies contagieuses à l'école, maladies d'origine scolaire : *Les maladies parasitaires des téguments à l'école, Des moyens de protéger les familles contre les maladies contagieuses d'origine scolaire, La surveillance des écoliers contagieux en dehors de l'école, L'enseignement antimalarique dans les écoles:*

VIe Section, L'hygiène en dehors de l'école, écoles de plein air, colonies de vacances, etc. : *Les écoles de plein air et les élèves qui doivent en bénéficier, Du rôle des œuvres complémentaires de l'école dans l'hygiène des enfants et des adolescents, Emploi du temps et régime dans les écoles de plein air;*

VIIe Section, Le corps enseignant, son hygiène, ses relations avec les familles et les médecins scolaires : *Les aptitudes physiques des candidats à l'enseignement, Rapports des maitres et des familles, Collaboration du médecin et du maitre en hygiène scolaire;*

VIIIe Section, Enseignement de l'hygiène aux maîtres, aux élèves et aux familles : *L'enseignement de la puériculture aux maitres et élèves, L'enseignement antialcoolique à l'école, De la nécessité de donner aux maitres des notions suffisantes d'hygiène scolaire, L'enseignement ménager dans les écoles;*

IXe Section, Les programmes et les méthodes d'enseignement dans leur rapport avec l'hygiène scolaire : *Établissement d'un horaire normal pour les enfants des différents âges scolaires, L'inattention, ses causes, ses remèdes, Inconvénients et avantages de la dissémination ou de la concentration des matières d'enseignement;*

Xe Section, Écoles spéciales pour les anormaux : *L'éducation de l'enfance anormale, Avantages et inconvénients des différents types d'établissements pour anormaux psychiques, Rôle du médecin et sa collaboration avec le maitre dans les classes et écoles d'anormaux psychiques, Plan et programme d'instruction et d'éducation pour anormaux psychiques des écoles:*

XIe Section, Hygiène de la vue, de l'ouie, de la bouche et des dents dans les écoles : *Éclairage scolaire, Myopie scolaire, Rapports des affections oculaires externes avec la scolarité primaire, Mesure de l'acuité auditive chez les écoliers, La prophylaxie de la surdité chez les écoliers, Rôle du maitre, du médecin scolaire*

et de la famille dans l'hygiène de l'ouïe, L'hygiène dentaire dans les internats, Importance de l'hygiène buccale et dentaire pour la santé générale, L'inspection et le traitement des dents des enfants des écoles.

Cette sèche nomenclature, où ne figurent pas, je le répète, les communications, dont plusieurs présentèrent le plus vif intérêt, suffit à donner une idée de la masse considérable de documents, de renseignements, de faits et d'hypothèses, de suggestions qui font des volumes du Congrès un véritable monument, une source singulièrement féconde où chacun pourra puiser, selon ses goûts. On comprendra aisément aussi que je ne dispose ni de l'espace nécessaire, ni de la compétence requise, pour analyser tant de travaux divers. Je dois me borner à signaler quelques points qui m'ont particulièrement frappé.

*
* *

La question des internats de jeunes filles avait fourni matière à deux remarquables rapports, l'un de Mlle Allégrez, directrice du Lycée de jeunes filles de Versailles et du Dr Broussin, l'autre du Dr Gozdziki, de Varsovie. J'aurais plaisir à extraire du premier de fines et fortes pages sur l'hygiène morale considérée comme point d'appui et condition de l'hygiène physique; on aura plaisir et profit à les lire. Je note au surplus que, soit dans diverses communications, soit au cours de la discussion, on a à plusieurs reprises insisté sur cette double idée : qu'on a tendance de nos jours à trop vanter la santé physique en ne s'occupant pas assez de la santé intellectuelle et morale, méthode dont le danger est de faire des femmes égoïstes et dominées par leurs nerfs — et que les jeunes filles du temps présent qui s'adonnent aux jeux et aux sports doivent prendre garde d'y perdre la grâce de leur démarche et le charme féminin; — à remarquer que ces observations ont été présentées d'une manière particulièrement instante par des dames anglaises. D'un point de vue plus général, il semble, du moins d'après ce qui a été lu et dit au Congrès, que, tandis qu'en France on considère l'internat comme une nécessité plutôt regrettable, on le regarde, au contraire, en Angleterre, comme la meilleure préparation à la vie active.

Au sein de la section III, deux tendances opposées se sont fait jour et ont provoqué de brillantes et ardentes discussions en ce qui concerne le rôle du médecin scolaire. La conception française, très respectueuse des droits et des susceptibilités des familles et de leurs médecins, est, on le sait, la suivante : le médecin scolaire est un praticien qui a sa clientèle et consacre quelques heures par semaine à l'inspection de l'école; il veille à l'hygiène générale des locaux et sa collaboration avec le directeur de l'école est, à cet égard, constante, ininterrompue; à l'égard des enfants, il doit éliminer ceux qui sont atteints de maladies contagieuses, signaler aux familles, par l'intermédiaire du directeur, l'enfant qu'il a reconnu malade, conseiller aux parents de le faire soigner comme bon leur semble, si bon leur semble; il est médecin *inspecteur*, nullement médecin *traitant* des écoliers. Toute différente est la conception du médecin *fonctionnaire*, assez rétribué pour ne s'occuper que de l'école, se mettant en relations directes avec les familles, les persuadant de la nécessité de faire donner des soins à l'enfant, s'assurant que celui-ci les reçoit, surveillant la manière dont il est traité, le dirigeant sur telle clinique, tel hôpital, ou le soignant lui-même, si la famille s'en désintéresse. Ainsi se trouve posée la question des cliniques et dispensaires scolaires; ainsi se trouve posé le grave et complexe problème de la surveillance exercée sur les parents par l'État, de la substitution même, au moins dans certains cas, de l'État aux familles en ce qui concerne l'hygiène des enfants. Sans aller jusqu'au bout de cette théorie, il semble bien que, presque partout, sauf en France, domine cette opinion que le médecin scolaire doit continuer à suivre, à surveiller l'enfant après qu'il a été rendu à la famille. C'est ainsi qu'un délégué étranger, invoquant l'intérêt primordial de l'enfant a pu s'écrier : « Vous ne nous parlez que des droits des médecins traitants, mais nous sommes ici pour défendre la santé de l'écolier. On croirait que vous préférez laisser aggraver chez lui la maladie, plutôt que de contrarier son médecin! »

La question des écoles de plein air et des colonies de vacances a donné lieu à de nombreuses communications dont l'intérêt principal a été, à mon sens, de faire connaître l'organisation de beaucoup d'œuvres de ce genre fonctionnant en France et à

l'étranger, ainsi que l'excellence des résultats obtenus. Il m'a paru que les étrangers, à l'inverse de ce qui a lieu chez nous, accordent leur préférence aux écoles de plein air, et peut-être l'ardeur de leur conviction, l'enthousiasme de leurs panégyriques vont-ils avoir pour résultat de provoquer un vif mouvement de faveur au profit de celles-ci.

Après avoir noté en passant qu'on s'est mis aisément d'accord sur l'utilité de l'enseignement de la puériculture, je dois constater qu'il n'en a plus été tout à fait de même lorsqu'il s'est agi de la nécessité de donner aux maîtres des notions suffisantes d'hygiène scolaire. Les deux rapporteurs, D[r] Hallé, de Paris, et P[r] Wernicke, de Posen, après avoir montré combien il importe que le maître moderne soit au courant de l'hygiène scolaire, ont demandé que l'hygiène figure dans les programmes du brevet élémentaire, l'hygiène scolaire dans ceux du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique, que, dans les écoles normales, soit donné un enseignement développé de la biologie et de l'hygiène et que tous les maîtres subissent un examen permettant de constater leur instruction en ces matières. Les trois vœux suivants ont sanctionné le débat qui s'est institué sur ce sujet :

« Que l'enseignement de l'hygiène scolaire soit donnée en tant qu'enseignement spécial dans toutes les écoles destinées à former des maîtres.

« Que cet enseignement soit donné par des médecins et soit sanctionné par des examens.

« Que la Société des médecins des écoles de Paris nomme une commission chargée d'étudier et de codifier les instructions qui doivent être données aux médecins scolaires et aux instituteurs, en insistant sur la nécessité de donner des règles simples, précises et faciles à suivre. »

Je me demande si ces résolutions seront acceptées aussi allégrement par les universitaires qu'elles l'ont été par les médecins. Les maîtres pourraient penser qu'une commission de médecins aurait peut-être avantage à s'adjoindre des praticiens de l'éducation, connaissant directement l'école et les écoliers. Ils pourraient se dire aussi que l'hygiène risque de devenir un peu envahissante... à leur détriment, si elle doit conduire à un

perpétuel accroissement des programmes qu'on leur impose, du travail qu'on exige d'eux.

Comme on voyait bien que cette VIIIe section n'était pas la IXe ! Dans cette dernière, à vrai dire, on s'occupait du travail des écoliers, et le mot d'ordre semblait y être : allégement, allégement toujours, allégement partout. M. le Dr Chaillou, établissant un horaire normal pour les enfants des différents âges, proposait, pour les élèves de dix à douze ans, de consacrer aux classes trois heures, aux études trois heures et quart (dont une heure et demie réservée aux arts d'agrément, travaux manuels, etc.), aux repas et récréations, sept heures et quart, au sommeil dix heures et demie; deux après-midi par semaine seraient employés à de grandes promenades. Pour les élèves de seize à dix-huit ans, l'horaire accorde aux classes trois heures et demie, aux études entre quatre heures et demie et six heures, selon les cas (y compris les travaux pratiques, le dessin, etc.), aux repas et récréations, cinq heures et demie, au sommeil de huit heures et demie à dix heures et demie. Il demande en plus vingt jours de vacances au nouvel an, vingt jours à Pâques, deux mois à la fin de l'année scolaire. Certains estimeront sans doute que le temps donné au travail intellectuel, surtout au travail personnel, celui de l'étude, est mesuré avec trop de parcimonie. J'incline, pour mon compte, à penser qu'en se faisant mutuellement quelques légères concessions, hygiénistes et professeurs pourraient, sans trop de peine, arriver à se mettre d'accord sur des chiffres voisins de ceux que je viens d'indiquer. Mais j'aurais les plus expresses réserves à formuler au sujet de la thèse suivante, défendue par M. le Dr Chaillou : grande division de la journée par des exercices variés et courts, d'où réduction de la durée des études à une heure et demie et de la durée des classes à quarante-cinq minutes (je parle des élèves de seize à dix-huit ans). Quelques protestations assez vives se sont élevées contre ce principe, dont je demeure convaincu, pour ma part, qu'il renferme les plus graves erreurs psychologiques et pédagogiques. Il y a là un problème capital et qui mériterait une longue et minutieuse étude. Aussi bien cette question faisait-elle, en grande partie, et sous des aspects divers, l'objet de rapports pleins d'aperçus ingénieux, d'indications pénétrantes que présentaient

MM. Mendousse et Schuyten sur « l'inattention, ses causes et ses remèdes », et M. Lévy-Wogue sur « les inconvénients et les avantages de la dissémination ou de la concentration ». Il est regrettable que le temps ait manqué pour discuter comme ils le méritaient ces importants travaux. Je dois signaler enfin, dans cette même section une communication du Dr Maurice de Fleury, intitulée « Mémoire et intelligence des écoliers » et qui constitue une très habile, très vigoureuse, très convaincante défense de la mémoire, contre une certaine pédagogie dont les exagérations donneraient parfois à penser qu'en prenant pour devise le mot fameux de Montaigne : « Mieux vaut une tête bien faite que bien pleine », elle l'a traduit ainsi : « les têtes les mieux faites sont les têtes vides ».

Il reste une dernière question sur laquelle je demande la permission de dire quelques mots encore. C'est une de celles qui ont suscité les débats les plus animés, provoqué le plus vif intérêt, puisque son examen a nécessité deux séances plénières, sans compter ce qui s'en est dit dans la IXe section : celle de l'*Éducation sexuelle*. Le Dr Chotzen, de Breslau, avait envoyé sur ce sujet un très remarquable rapport, et le Dr Doléris, de Paris, l'a traité dans une allocution qui a soulevé à maintes reprises d'unanimes applaudissements par l'éloquence entraînante qu'il mettait au service d'une conviction dont la fermeté s'alliait à un vif sentiment de la mesure, de la délicatesse, de l'art des nuances qui s'imposent en une pareille matière. Au cours de la discussion qui s'est poursuivie, on a vu se manifester vivement les deux tendances opposées entre lesquelles se partagent les éducateurs : les uns estimant que l'éducation sexuelle est l'affaire propre, exclusive de la famille, les autres pensant que l'école aussi a qualité pour la donner. Je ne m'arrêterai pas à l'examen des arguments échangés entre partisans et adversaires de l'enseignement collectif; depuis longtemps je me suis rangé délibérément au nombre des premiers, tout en proclamant que la première initiation *devrait* venir de la famille, mais en constatant aussi que presque jamais les parents ne songent à remplir ce devoir et que presque tous se récusent quand on les y invite. Je ne soulignerai pas non plus l'exagération de certains congressistes qui voudraient en quelque sorte faire graviter toutes les matières d'en-

seignement autour de l'éducation sexuelle, exagération moins dangereuse à tout prendre — car elle a peu de chance d'être suivie — que celle dont font preuve, en sens inverse, les défenseurs de la politique du silence. Mais il est un point sur lequel je voudrais insister en deux lignes. Les partisans de l'enseignement collectif se sont en général placés presque exclusivement sur le terrain de l'histoire naturelle. C'est à la physiologie qu'ils demandent la solution de ce grand problème de l'éducation sexuelle; ils semblent croire que l'essentiel, le tout, c'est de donner des connaissances scientifiques sur ce qui concerne la physiologie et la pathologie sexuelles. Si cette conception a paru dominer au Congrès, cela tient sans doute à ce que les médecins y étaient en grande majorité; je la crois fausse et dangereuse. Non pas que je méconnaisse l'utilité, la nécessité d'un tel enseignement, mais bien parce que je l'estime insuffisant et que je considère son vrai rôle comme devant être surtout négatif. Je m'explique. Il y a un danger certain à entourer d'une sorte de mystère à la fois attirant et douteux tout ce qui touche à la procréation, aux rapports de l'homme et de la femme; c'est ce mystère, c'est cette ignorance où on prétend l'enfermer, qui provoquent les curiosités malsaines de l'enfant, qui sollicitent son imagination et qui fatalement l'égarent; la vraie science est infiniment plus saine que cette demi-science corrompue et souvent perverse, qui constitue presque toujours ce que beaucoup de parents appellent la candide ignorance de leurs fils ou de leurs filles. L'enseignement de l'histoire naturelle — avec toute la prudence, tout le tact, tout le doigté convenables — doit précisément avoir pour résultat et se proposer pour but de faire rentrer, si je puis dire, dans la nature cette grande fonction naturelle de la reproduction. Cela, à mon sens est nécessaire, de première importance, et tout à fait insuffisant; s'y tenir, ce serait n'avoir rien fait. Toute la science biologique du monde n'aura, par elle-même, à peu près aucune vertu, aucune efficacité; la connaissance la plus détaillée, la plus précise, de la structure, des fonctions, des maladies de l'appareil génital est radicalement impuissante à produire la pureté des mœurs, la moralité sexuelle. La question de l'éducation sexuelle est proprement une question morale; c'est la conscience des jeunes gens qu'il s'agit d'éclairer,

c'est à elle qu'il faut s'adresser, c'est à leurs sentiments de dignité personnelle, d'honneur, de justice, de respect de soi et des autres, qu'il convient de faire appel. C'est cette inspiration morale qui doit être le cœur, l'âme de tout notre enseignement, si nous voulons que nos efforts n'aboutissent pas à un lamentable échec, à une désolante faillite.

*
* *

J'ai fini, et je n'ai rien dit des séances de gymnastique qui ont eu lieu chaque après-midi dans la rotonde du grand palais, je n'ai rien dit de l'exposition d'hygiène scolaire; je m'en excuse; mais je n'ai pu ni assister aux unes, ni visiter l'autre assez attentivement pour en pouvoir parler autrement que par ouï-dire. Au reste, ce seraient de longs articles qu'il conviendrait de leur consacrer.

Qu'on m'accorde toutefois la permission, avant de m'arrêter, d'exprimer un vœu. Je souhaite que dorénavant, dans les Congrès d'hygiène scolaire, les universitaires viennent en plus grand nombre. Je l'ai déjà remarqué, l'élément médical l'emportait de beaucoup, et cela était naturel, légitime, puisqu'il s'agissait d'hygiène. Mais qu'on n'oublie pas qu'il s'y agit aussi de l'école et des écoliers; et qu'en conséquence ceux qui vivent dans l'école même, qui sont en contact immédiat, permanent avec les écoliers, qui les connaissent tels qu'ils sont en chair et en os, dans leur vie de tous les jours, dans leur travail et aussi dans leur paresse, dans leur vie psychologique comme dans leur vie physique, ceux qui ont pour fonction de les instruire et de faire leur éducation, qui savent, pour avoir mis la main à la pâte, quelles sont les conditions, les difficultés de cette œuvre, ceux-là, on voudra bien le reconnaître, non seulement ont beaucoup à apprendre, mais aussi ont quelque chose à dire. Je suis de ceux qui, dès le premier jour, ont pensé que la collaboration des professeurs et des médecins était d'une incontestable utilité, qu'à s'ignorer les uns les autres, on risquerait de se méconnaître et de faire diverger des efforts qui devraient s'associer, pour le plus grand bien de l'enfant, pour le plus grand profit de l'œuvre de l'éducation publique. Si les universitaires craignent que les

hygiénistes ne soient trop exigeants, qu'ils ne se placent trop exclusivement à leur point de vue, qu'ils n'en viennent à envisager nos écoles et nos lycées moins comme des endroits où les jeunes gens doivent acquérir des connaissances, travailler, que comme des établissements de repos ou de convalescence, avec tout le confort moderne; s'il en est qui soient tentés de reprendre à leur compte cette boutade que j'ai recueillie des lèvres d'un congressiste : « N'y aurait-il pas, au Congrès, une section où l'on dise qu'à l'école il doit y avoir quelques instants aussi pour l'étude ? » que ceux-là viennent à nous, viennent à la Ligue pour l'hygiène scolaire. Un grand nombre de leurs craintes s'évanouiront, une bonne partie de leurs préventions ou de leurs appréhensions se dissipera, et si, par accident, quelque exagération venait à se manifester dans le sens que j'indiquais tout à l'heure, ils seraient là pour rétablir un plus exact équilibre, pour assurer cette heureuse et juste mesure qui est la condition essentielle du succès en tout ce qui touche à l'éducation.

P. Malapert.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Rapport sur la session de 1910 de l'examen du certificat d'aptitude a l'enseignement de l'agriculture. — En raison des conditions nouvelles dans lesquelles l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement de l'agriculture dans les écoles primaires supérieures a eu lieu cette année, nous croyons utile de publier le rapport ci-après que M. l'inspecteur général Gilles, président du jury, a adressé au Ministre sur les résultats de la session.

« Pour la première fois en 1910, par application des dispositions de l'arrêté du 26 juillet 1909, l'examen a cessé d'être un examen départemental : les épreuves écrites ont été communes à tous les candidats, et les candidats admissibles ont été placés dans des conditions identiques pour les épreuves du second degré, qui ont été subies à la ferme-école de l'Institut national agronomique, à Noisy-le-Roi et à l'école nationale d'horticulture de Versailles.

« La récente organisation paraît avoir écarté de l'examen d'assez nombreux aspirants. 12 s'étaient fait inscrire, 10 ont concouru, 7 ont été admissibles et 5 définitivement reçus. On avait délivré 20 certificats en 1909, 15 en 1908, 14 en 1907. Faut-il, du rapprochement de ces chiffres, conclure à un découragement de nos maîtres, intimidés par les difficultés possibles d'un nouvel examen, peu encouragés par les avantages incertains que peut assurer la possession du titre, retenus d'autre part par des considérations pécuniaires à la pensée d'un long et coûteux voyage? Je serais tenté de croire qu'autrefois le niveau de l'examen variait beaucoup d'un centre à un autre, et que les candidats affluaient surtout dans les centres où la commission était particulièrement indulgente, et où les traditions d'une bienveillance parfois excessive leur permettaient d'espérer le succès sans s'astreindre à un effort prolongé et adapté. J'imagine que les candidats que déterminent leurs intérêts ou leurs goûts personnels ne renonceront pas à l'examen. S'ils ont été peu nombreux, cette année, c'est que, peut-être, certains se sont rendu compte qu'une préparation plus sérieuse leur était désormais demandée et qu'ils n'étaient pas

encore prêts. Je dois déclarer cependant que quelques-uns se sont présentés, qui n'eurent pas cette modestie.

« Du reste il semble bien que la plupart de nos aspirants ne s'étaient jamais posé la question : « Quel caractère doit avoir « l'examen ? Quelles fins poursuit-il ? Quelle besogne est prévue par les « programmes des écoles primaires supérieures pour les maîtres des « sections agricoles? Comment va-t-on nous juger ? » Il ne s'agissait pas pour la commission de contrôler un savoir livresque, plus ou moins flottant, plus ou moins superficiel. Nos maîtres chargés de l'enseignement agricole dans les écoles primaires supérieures n'ont pas mission d'y débiter par tranches un cours ou un manuel, assujettissant leurs élèves à un verbalisme dont ils seraient eux-mêmes les premières victimes. Nos sections agricoles, nos cours temporaires d'agriculture n'ont chance de se développer utilement que si, les élèves ayant été préalablement munis d'un ensemble de notions scientifiques élémentaires applicables aux opérations agricoles courantes de la région, l'enseignement revêt la forme de leçons de choses données sur place, aux champs d'expériences ou de démonstration, à l'atelier-laboratoire, dans le milieu même qui utilise les connaissances à acquérir et qu'iront chercher des excursions méthodiquement organisées. Apprendre à voir, à regarder, à reconnaître est une première nécessité pour les élèves toujours mis en présence des réalités. Et le maître qui dirigera le travail ou l'étude n'est apte à son office que si vraiment il subordonne son savoir théorique à toutes les constatations que lui fournira sur le terrain l'exercice pratique ou l'examen immédiat des faits révélés par une observation attentive et intelligente. Ce n'est qu'à cette condition qu'il intéressera ses élèves et qu'il les instruira utilement; et, par surcroît, il gagnera la confiance des pères de famille heureux — surpris, peut-être, — des résultats qu'assure une éducation scientifique, ainsi appropriée à des besoins qui ne sauraient leur échapper. Au surplus, les programmes spéciaux de la section agricole dans le nouveau plan d'études des écoles primaires supérieures marquent nettement, par l'énumération des questions et par les directions pédagogiques qui précèdent tel ou tel programme particulier, l'orientation pratique qu'il importe d'imprimer à l'enseignement de toutes les matières : même s'il s'agit de chimie agricole, ou d'agriculture théorique, « le « professeur n'oubliera pas que le caractère expérimental de ses leçons « en constitue la valeur essentielle ».

« Les épreuves écrites de l'examen doivent permettre de vérifier la précision du savoir théorique des candidats, mais, ici encore, d'un savoir directement lié à des connaissances pratiques agricoles.

« L'étude des pompes réclamée par le sujet de la composition de physique ne visait pas les démonstrations relatives au fonctionnement théorique de ces appareils. Quels sont les modèles de pompes uti-

lisés en agriculture? A quels usages les emploie-t-on? Quel est l'intérêt de ces modèles? Telles devaient être les préoccupations dominantes du candidat aux prises avec la question.

« En botanique (charbon et carie des céréales), en zoologie (destruction des insectes nuisibles par la nicotine et les composés arsenicaux), en géologie (phosphates naturels), les sujets, précisés d'ailleurs par des indications complémentaires, ne laissaient aucune hésitation sur la nature des qualités requises d'un bon devoir. Dans trop de copies, la correction révéla : au point de vue scientifique, l'insuffisance notoire des connaissances générales, par exemple, des notions relatives à la morphologie et à la biologie des cryptogames parasites; au point de vue des applications à l'agriculture, des erreurs, des lacunes ou des maladresses tenant à une documentation puisée dans des ouvrages vieillis ou d'information lointaine.

« La question de chimie, nutrition azotée des végétaux, a seule valu aux aspirants quelques notes satisfaisantes. Elle se prêtait mieux sans doute, par sa généralité, aux habitudes d'esprit des candidats, toujours trop séparés par la lettre de leur cours ou de leur livre des faits ou des opérations qu'ils décrivent.

« L'ensemble des textes de cette année me paraît mettre convenablement en lumière les idées directrices qui dictèrent le choix des compositions écrites. Il va sans dire que les considérations particulières qui prévalurent pour telle ou telle matière n'engagent aucunement l'avenir, en ce qui concerne cette matière, que, par exemple la composition d'histoire naturelle ne comportera pas nécessairement toujours trois questions spéciales, que la composition de chimie agricole ne continuera pas forcément à être une question très générale.

« Une note explicative, publiée au Bulletin administratif, a fixé avec quelque détail les conditions dans lesquelles se passent les épreuves du second degré.

« L'épreuve d'agriculture a été subie dans un domaine agricole qui permit de placer les candidats en face de cultures, plantes cultivées et plantes de prairies, semences, animaux de la ferme, matériel d'exploitation. J'ai le regret de constater la faiblesse des réponses fournies par la grande majorité des candidats, évidemment plus exercés à faire appel à leur mémoire qu'à observer et à réfléchir : pour quelques-uns, la déroute fut lamentable, leur prudente réserve ne réussissant pas à masquer leur fâcheuse ignorance, ni, ce qui est plus grave, leur inexpérience absolue. Les examinateurs cependant se gardèrent scrupuleusement de toute question qui eût pu surprendre un homme ayant les yeux et l'esprit ouverts sur les choses de la campagne; et, j'y insiste, c'est à la campagne familière au candidat interrogé que, par des comparaisons ou des rapprochements, celui-ci était toujours ramené. L'agriculture est soumise à des lois générales : ne rien savoir de précis sur l'application de ces lois générales aux

opérations culturales de la région dans laquelle il habite est impardonnable à qui prétend demain pouvoir y enseigner l'agriculture. Indulgente aux lacunes d'érudition, la commission a résolu de se montrer sévère pour les insuffisances qui témoignent d'un manque complet de vocation ou de première adaptation.

« L'épreuve d'horticulture, à l'école nationale d'horticulture, se composa d'opérations pratiques, inscrites d'ailleurs au programme des travaux manuels et agricoles de la section agricole des écoles primaires supérieures, greffes et boutures, puis d'interrogations individuelles sur les arbres et les légumes du jardin. Une très grande bienveillance procura aux aspirants des notes supérieures à la moyenne ou voisines de la moyenne. Tous avaient, au moins comme exercice scolaire, fait des boutures et des greffes; mais au jardin beaucoup eurent figure d'écoliers, et d'écoliers étourdis, n'ayant que de loin en loin jeté un coup d'œil rapide et indifférent sur les murs et les carrés du potager de leur école ou de leur famille.

« Pour l'épreuve de dessin, la commission avait préféré, cette année, à la représentation géométrale d'un outil ou d'un organe de machine agricole, un croquis, suivi de mise au net, de relevés pris sur le terrain. L'examen a montré que, malgré les indications très nettes qu'ils auraient pu trouver à cet égard dans les programmes de dessin et de mathématiques appliquées de la section agricole des écoles primaires supérieures, les candidats n'étaient pas suffisamment exercés au levé de plan. Ils n'exécutaient pas le chaînage en ligne droite; plusieurs commirent des erreurs de mesure absolument grossières et, quant au nivellement, la plupart en ignoraient jusqu'au principe. Il fallut aussi leur montrer avec quelque détail la manipulation des instruments mis à leur disposition : il est vrai qu'on les excusa de ne pas connaître le niveau à collimateur du colonel Goulier; mais cet appareil très peu embarassant, commode à transporter et immédiatement mis en station, tend à se substituer partout au niveau d'eau à fioles, en raison aussi de sa plus grande précision et des facilités qu'il donne pour des opérations beaucoup plus rapides; il est vrai que les instruments les plus ordinairement employés pour la mesure des angles, les goniomètres à pinnules, dits pantomètres, sont plus simples que les goniomètres à lunette dont nos jeunes gens eurent à se servir. J'ajoute que la division en grades des instruments d'un usage pourtant courant maintenant, et qui est du reste devenue obligatoire, leur causa quelque gène : les candidats auraient intérêt, à l'avenir, pour éviter des conversions qui, en effet, peuvent toujours entraîner des erreurs, à posséder des rapporteurs divisés également en grades.

« J'espère que les sessions ultérieures nous amèneront des candidats mieux préparés, mieux renseignés en tout cas sur la spécialisation du savoir et de l'acquis que la commission croit devoir

exiger, ayant enfin une personnalité témoignant de leur goût, sinon de leur expérience, des choses élémentaires de l'agriculture. »



L'Enseignement de la Géométrie[1]. — « J'ai dit le bien, mais je croirais manquer à un devoir si je ne déclarais pas d'une manière expresse qu'il y a une ombre à ce tableau : la géométrie est vraiment trop négligée, et, sans demander qu'elle tienne aujourd'hui le rang qu'elle a tenu à la belle époque du Concours général, on doit souhaiter qu'elle joue un rôle moins effacé dans l'ensemble de l'enseignement scientifique.

« J'accorde, si l'on veut, que sa valeur comme science d'application directe est inférieure à celle de l'algèbre, qu'un ingénieur a moins l'occasion de construire une figure d'après certaines données, ou de déterminer un lieu géométrique, que de résoudre un système d'équations ou de suivre la marche d'une fonction, et qu'il faut être bien curieux pour s'intéresser aux propriétés de figures que l'on aurait grand'peine à réaliser. Mais on m'accordera que la valeur éducative de la géométrie ne le cède en rien, pour ne pas dire plus, à celle de l'algèbre; qu'elle admet moins que cette dernière le mécanisme et la règle fixe, exigeant ainsi plus d'effort personnel; qu'elle fait appel à l'imagination autant qu'à la faculté raisonnante, et que sa vertu créatrice est incomparable. J'ajoute que son attache au monde physique lui permet, pourvu qu'on le veuille, de développer chez ceux qui la pratiquent, le sens des choses réelles, le goût des résultats que la vue peut contrôler, si l'on a soin de choisir des questions que le dessin puisse illustrer.

« D'où vient donc le discrédit qui semble s'attacher depuis quelques années à cette science admirable? On a paru, dans ces derniers temps, en rendre responsables les instructions de 1905 : on a dit que la géométrie est une science rationnelle, non une science expérimentale, et que sa valeur éducative consiste dans sa valeur logique. Que l'on me permette de rappeler les termes d'une circulaire rectorale de 1906[2] : « De même que le premier contact de l'enfant avec les choses de l'arithmétique se fait par l'expérience, par le mécanisme des opérations et la résolution de problèmes faciles, non par le dogmatisme, la logique pure et la démonstration de vérités abstraites, on a pensé que ce même enfant, encore qu'il fût déjà un peu plus mûr, ne pouvait s'intéresser aux choses de la géométrie que s'il les voyait sortir et se dégager peu à peu de l'étude des formes usuelles et de la considération des mouvements familiers. » C'est donc uniquement pour la mise en route que l'on propose de faire appel à l'expérience, et le

1. Extrait d'un rapport au *Conseil Académique de Paris*, présenté par M. Fontené, inspecteur d'Académie.

2. La *Revue de l'Enseignement des Sciences* a publié cette circulaire dans son numéro 4, avril 1907.

rapport de l'an dernier posait ainsi la question : « Que l'on rattache des idées nettes à des notions familières, qu'on prépare l'acquisition par l'examen de faits observables, rien de mieux : mais il faut aboutir, et une formule définitive doit résumer ce qui a été dit, le remplacer, subsister seule. » Je crois bien que, après des tâtonnements inévitables, c'est ainsi que l'on procède aujourd'hui en 5e B et en 4e A ; il n'y a point d'enseignement expérimental de la géométrie, et il faut chercher ailleurs les raisons de la médiocrité constatée.

« Il est arrivé ceci. Les progrès de l'analyse pure, les synthèses puissantes réalisées par la théorie des groupes, la rigueur introduite par la considération des ensembles, ont amené une désaffection véritable de la géométrie, et l'on est allé jusqu'à dire, en parlant des problèmes posés depuis longtemps par la notion d'espace et non encore résolus : « difficile nugœ ». L'enseignement s'est ressenti de ce dédain transcendant. Comme il est beaucoup plus facile à un débutant de réussir en algèbre qu'en géométrie, et que cela surtout demande moins d'efforts, le calcul a tout envahi : un élève de mathématiques spéciales démontrerait, s'il le pouvait, le théorème de Thalès par le calcul ; il se contente, ne pouvant faire mieux (ou pire), d'appliquer sa méthode au théorème de Ménélaüs.

« Un seul remède pourrait diminuer ce mal, que beaucoup de bons esprits considèrent comme très grave : ce serait que, dans les examens et concours, une part fût réservée à la géométrie. Si les élèves étaient bien avertis qu'ils peuvent avoir à construire une figure, à déterminer un lieu géométrique, à démontrer un théorème, les professeurs obtiendraient d'eux qu'ils se préparent à résoudre une question de ce genre. »

❧

Certificat d'aptitude a l'inspection des écoles primaires. Sujets de compositions donnés a la session d'examen de 1910 (aspirants et aspirantes). — *Pédagogie* : La coopération entre l'école et la famille ; sa nécessité. Caractère qu'elle doit avoir. Ses difficultés. — Quels conseils donneriez-vous sur cette question à des instituteurs réunis en conférence pédagogique ?

Administration scolaire : Exposez et appréciez le rôle et l'utilité du conseil des maîtres dans les écoles élémentaires ; du conseil des professeurs dans les écoles primaires supérieures.

❧

Certificat d'aptitude a l'inspection des écoles maternelles. Sujets de compositions donnés a la session d'examen de 1910. — *Pédagogie* : Étant donnée la nature physique, intellectuelle et morale de l'enfant — que le devoir de l'école maternelle est de sauvegarder — organiser la journée des deux sections d'après les programmes du 18 janvier 1887.

Hygiène : L'alimentation de deux à six ans. — Menus appropriés aux cantines scolaires des écoles maternelles pendant une semaine.

Examen du certificat d'aptitude a l'enseignement des enfants arriérés. — Nous avons fait connaître, dans notre numéro du 15 octobre, le sujet de l'épreuve écrit dudit examen. Nous complétons ce renseignement en donnant ci-après les questions parmi lesquelles les candidats déclarés admissibles ont eu à tirer au sort le sujet de leur épreuve orale :

Avez-vous eu l'occasion de traiter des vices de prononciation ; par quels moyens orthophoniques et avec quels succès ?

Par quelle organisation et par quels exercices arrivez-vous à faire pratiquer l'aide mutuelle par vos élèves ?

Éducation du sens de l'ouïe. — Qualités des sons et des bruits. — Exercices pédagogiques appropriés.

Comment éveiller et éduquer l'esprit d'initiative chez les apathiques ?

Comment inspirez-vous à vos élèves le sentiment de la bonté ?

Comment pratiquez-vous les leçons de choses ?

Comment avez-vous réussi à fixer l'attention des instables ?

Exercices scolaires pour développer la mémoire des élèves dans une classe de perfectionnement.

Enseignement du chant dans les classes d'arriérés.

Éducation physique. — Gymnastique sans appareil, gymnastique rythmique.

Organisation et surveillance des jeux scolaires pour une classe d'arriérés.

Mécanisme de l'écriture. — Classement des exercices. — Applications.

Choix du matériel d'enseignement dans une classe de perfectionnement.

Promenades scolaires. — Avantages qu'on peut en tirer pour les leçons de choses et l'éducation morale.

Comment habituez-vous vos élèves à la propreté du corps ?

Quels sont les moyens les plus efficaces pour développer le « Sens moral » de vos élèves ?

L'enseignement antialcoolique. — M. Aubert, professeur au lycée Charlemagne, qui avait été chargé d'analyser les éléments de l'enquête entreprise en 1909 sur les résultats de l'enseignement antialcoolique dans les écoles primaires publiques de France, vient d'adresser son rapport au Ministre de l'Instruction publique. Nous en détachons la conclusion.

« Après avoir scrupuleusement analysé les décompositions de tout le personnel universitaire, consulté en vertu de la circulaire ministérielle du 1er mars 1909, je crois avoir quelque droit à émettre maintenant mon opinion.

« Certes, les résultats de la campagne antialcoolique sont essentiellement variables avec les conditions locales, avec le dévouement plus ou moins éclairé des maîtres; mais l'impression générale qu'il m'a été donné de dégager de tout ce travail, c'est que *les jeunes gens de quinze à trente ans sont*, en grande majorité, *plus sobres que leurs aînés*; la lutte antialcoolique demeure à peu près inefficace pour les individus de trente-cinq ans et au-dessus qui ont contracté l'habitude de boire dès leur jeune âge.

« Ceux qui, étant passés par l'école pendant ces douze dernières années, y ont reçu des notions plus ou moins étendues sur l'alcoolisme, en ont gardé un souvenir plus ou moins vivace, c'est possible, mais qui n'en préserve pas moins un grand nombre contre les vils excès et la crapuleuse débauche. Que la criminalité juvénile se soit accrue, que le monde des apaches se recrute pour beaucoup parmi les jeunes gens, c'est encore possible; mais n'oublions pas que la fréquentation scolaire est fort défectueuse, par l'inapplication de la loi de 1882; la gent interlope se recrute, sans nul doute, parmi ces êtres qui ont passé leurs premières années dans la paresse, l'oisiveté et la fréquentation inexcusable de la rue et de l'ignominie.

« Tout au contraire, l'institution des Amicales dans les écoles, avec leurs séances instructives et récréatives, les conférences sur les sujets les plus variés agrémentées de projections parfois; la création de patronages créant entre éducateurs et jeunes gens des liens plus fréquents et plus intimes; les connaissances acquises par la conversation et la lecture des ouvrages de bibliothèques, excitant la curiosité au point de vue géographique, artistique, économique ou autre, curiosité que permettent de satisfaire la bicyclette, l'automobile, les voyages collectifs à prix extrêmement réduits; la multiplicité des exercices sportifs et des jeux aujourd'hui en usage : tout cet ensemble d'innovations ou de retours à des pratiques anciennes a eu pour résultat d'éloigner la jeunesse du cabaret.

« Ainsi donc, malgré les défections regrettables signalées çà et là (et principalement dans les centres ouvriers) qui jettent quelque découragement dans le cœur de maîtres dévoués, m'appuyant sur les déclarations satisfaisantes parties de tous les coins du pays en nombre très respectable, j'affirme que *les efforts déployés à l'école ne l'ont pas été en pure perte*; il est équitable d'admettre que la sobriété a fait des progrès réels, en France, depuis quelques années, malgré le doute émis par M. le docteur Bertillon.

« A mesure que nos jeunes gens, plus sobres désormais comme nombre, deviendront chefs de famille; à mesure que leurs jeunes femmes, mieux éclairées sur leur rôle de ménagères, sauront entretenir leur intérieur de manière plus heureuse, élever normalement leurs enfants et s'en faire respecter, la tempérance reprendra au foyer familial plus uni et plus vivant la place qu'elle n'aurait jamais dû y perdre. »

Congrès de la mission laïque française. — La Mission Laïque Française organise un Congrès qui se tiendra à son siège social, 16, rue de Miromesnil, à Paris, du jeudi 26 au dimanche 29 janvier prochain.

En voici le programme :

I. — 1° Situation actuelle de l'enseignement laïque dans les colonies.

2° Quelle doit être, aux colonies, l'orientation de l'enseignement primaire.

3° Rôle et organisation de l'enseignement professionnel aux colonies.

4° Rôle de la langue française dans les diverses écoles aux colonies.

II. — 1° Situation actuelle de l'enseignement laïque français à l'étranger.

2° Statistique des efforts accomplis par les diverses nations au point de vue scolaire à l'étranger.

III. — Organisation de la propagande en faveur de la Mission Laïque Française.

Adresser les adhésions et les rapports, notes et renseignements sur les diverses questions figurant au programme du Congrès au Secrétariat général de la Mission Laïque Française, 16, rue de Miromesnil.

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

The School World, septembre. — *L'enseignement primaire supérieur en Écosse.* — Répondant à un besoin pressant et défini, l'enseignement primaire supérieur, aussitôt qu'il est organisé, se développe partout avec rapidité. En France, le nombre des écoles primaires supérieures dépasse actuellement 400, et s'augmente chaque année d'une vingtaine d'unités. L'accroissement est peut-être encore plus remarquable en Écosse. Voici les chiffres : en 1900, 27 écoles et 2 561 élèves; en 1909, 187 écoles et 22 118 élèves. La durée de la scolarité s'est étendue parallèlement : des élèves entrés en 1900, 38 p. 100 seulement atteignaient la troisième année; des élèves entrés en 1906, 50 p. 100, — soit un total de 5 000 environ, — se trouvaient encore dans les écoles en 1909. Et le déchet de la première à la troisième année continue à diminuer.

⁂

Enseignement professionnel et technique. — Le Comité d'Enseignement du Middlesex vient d'ouvrir une école professionnelle pour les jeunes garçons d'Acton et de Chiswick. Cette école sera accessible aux élèves de treize ans et au-dessus recommandés par leur directeur. Elle donnera, pendant deux ans, une instruction pratique permettant de s'adonner, comme artisan éclairé, aux industries du bâtiment et des machines. On s'efforcera d'établir un contact entre l'école et les maisons de la région, afin de placer facilement les élèves sortants. On réagira contre la tendance à l'empirisme, naturelle à l'esprit anglo-saxon : les jeunes gens seront initiés aux principes scientifiques sur lesquels reposent les divers métiers.

La même précaution est prise par les autorités éducatives de Manchester en ce qui concerne l'école municipale de technologie. Le « Calendrier » insiste sur le fait qu'une solide instruction générale et libérale est la condition du succès dans l'étude des sciences appliquées.

Dans un ordre d'idées un peu différent, mais toujours contre une spécialisation hâtive, un comité mixte composé de représentants des directeurs d'École normale et de membres de la N. U. T., deman-

dait récemment qu'un certificat d'études secondaires fût exigé à l'entrée des écoles normales, des universités et des professions libérales, et délivré seulement aux étudiants âgés d'au moins dix-huit ans.

❦

Récents progrès en Écosse. — Depuis l'entrée en vigueur de la loi de 1908, le taux de la fréquentation moyenne est monté de 87,70 à 88,02 p. 100. Les cours complémentaires professionnels institués en 1900 ont progressé d'une façon remarquable : établis d'abord dans 162 écoles, ils comptaient environ 3 300 élèves ; ils en réunissent aujourd'hui plus de 39 000, répartis dans 1 899 écoles.

❦

Congrès international de l'enseignement moral. — Le Comité a décidé que le prochain Congrès se tiendrait à La Haye, pendant l'automne de 1912.

❦

The Journal of Education, septembre. — *Inspection et Examens.* — On sait que, jusqu'à une période récente, le travail de l'inspecteur anglais, dans les écoles de tous ordres, consistait à *examiner* individuellement les élèves, et que la subvention gouvernementale dépendait de cet examen. Ce régime entraînait des abus, et il était justement honni sous le nom de *paiement d'après les résultats.* On le remplaça donc par des *visites* pendant lesquelles l'inspecteur juge l'enseignement et la marche générale de la classe. Mais voilà que l'on trouve de graves défauts à ce changement : l'inspection seule est souvent superficielle, et ne permet pas de s'assurer que le maître fait marcher toute sa classe ; on demande donc qu'elle soit complétée par un examen, conférant une sorte de certificat d'études, et que présiderait l'inspecteur. C'est à peu près le régime actuellement en vigueur dans le Pays de Galles, où il donne de bons résultats. Ce qu'il faut seulement éviter, dit le *J. of Ed.*, c'est de multiplier les examens et de favoriser la préparation mécanique et le surmenage. Il nous semble que l'inspection seule, si elle est complétée par des questions orales ou écrites posées à toute la classe, et dont les résultats sont contrôlés de près et communiqués au maître avec quelques conseils, doit permettre à la rigueur de se passer d'examens.

❦

L'Europe à Londres. — Sous ce titre, le *J. of Ed.* parle des foules d'étrangers qui semblaient s'être donné rendez-vous sur les bords de la Tamise l'été dernier, attirées par l'exposition anglo-japonaise, les invitations de groupes divers, ou les cours de vacances de l'Université. Et il conclut : « Le nombre d'étudiants à admettre est sagement limité à 250, mais les demandes dépassent de beaucoup ce chiffre. Cette année, les 250 auditeurs représentaient seize nationalités, européennes ou autres. C'est par de tels moyens, affectant d'abord un

petit nombre d'individus, que les peuples arriveront petit à petit à se connaître. Et avec la connaissance viendra l'estime mutuelle. »

❧

Octobre. — *Toujours les instituteurs sans travail.* — Malgré l'optimisme officiel, il semble bien que la situation soit réellement grave. En vain le ministre, M. Runciman, nie-t-il le fait devant la Chambre des Communes; l'offre dépasse singulièrement la demande. Sur les 950 jeunes gens qui ont quitté les écoles normales de Londres l'an dernier, 95 seulement ont été placés dans les écoles de la ville[1]. Et qu'on ne s'imagine pas que les autres puissent facilement trouver des postes en province; en général les autorités locales préfèrent les instituteurs formés dans leurs propres « training colleges ». La presse enregistre les doléances des candidats. Une jeune institutrice, sans place pendant deux ans, a fait, en vain, 351 demandes, et dû accepter enfin du travail non scolaire, aux « gages » de 8 shillings (10 fr.) par semaine! Et ce n'est qu'un exemple entre mille. En vérité, il est temps d'examiner le remède proposé de divers côtés : débarrasser les écoles, par voie d'extinction, des instituteurs et surtout des institutrices non qualifiés, qu'autorise encore le fameux article 68, et que des autorités peu éclairées, par raison d'économie, accueillent de préférence aux personnes compétentes!

❧

Les Études et les Affaires. — Au congrès de la *British Association*, qui s'est tenu à Sheffield en septembre, M. Blair, « Education Officer » de Londres, a établi que, sur 150 étudiants d'université, 15 seulement (10 p. 100) entrent dans l'industrie et le commerce, 10 dans l'administration, quelques-uns dans les ordres ou la médecine, et que tous les autres deviennent professeurs! M. Blair a proposé différentes mesures pour établir un contact entre les universités et l'industrie ou le commerce, pour l'avantage mutuel des jeunes gens cultivés et des affaires.

❧

Novembre. — *Classes trop nombreuses.* — On trouve encore, dans les écoles primaires publiques de Londres, 1 500 classes comptant plus de 60 élèves. Le Board a menacé le Comité d'Enseignement de réduire la subvention de 2 500 000 francs, si des mesures n'étaient prises immédiatement pour aménager de nouvelles salles.

❧

The Educational Times, octobre. — *Le monde ouvrier et l'instruc-*

1. Le dimanche 30 octobre, les 800 élèves-maitres et élèves-maitresses restés sans place se sont livrés à une manifestation dans Trafalgar Square. Accompagnés de diverses personnalités universitaires et politiques, ils portaient des pancartes où l'on pouvait lire ces mots : « 800 instituteurs et institutrices sans travail de par la volonté du Conseil de Comté de Londres ».

tion publique. — Deux motions votées au Congrès des *Trades Unions*, réuni à Sheffield le 16 septembre, résument le sentiment des « travailleurs » anglais sur la question de l'instruction publique.

La première réclame « un système national d'instruction placé entièrement sous le contrôle public, *gratuit* et *séculier* de l'école primaire à l'université ».

La seconde a trait aux écoles ou cours de perfectionnement. Elle demande que, « pour les jeunes gens de seize à dix-huit ans, des classes soient établies *pendant le jour*, permettant aux auditeurs d'étudier à fond la pratique et la théorie de leur travail, et que les patrons soient contraints d'accorder le nombre d'heures de liberté nécessaires pour fréquenter ces cours ».

La seconde motion fut proposée par un membre de la *Clerks' National Union*, M. H. Elvin. Pour la soutenir, il rappela qu'à l'heure actuelle 10 000 enfants de moins de quatorze ans travaillent encore dans les mines, et que 50 000 sont des élèves de « demi-temps », qu'ainsi donc 60 000 déshérités ne reçoivent qu'un semblant d'instruction.

A. GUILLAUME.

États-Unis d'Amérique.

EDUCATIONAL REVIEW, septembre 1910. — *Cause, négligée, de retard dans les études.* — M. W. D. Sheldon, du Girard College, Philadelphie, analyse un ouvrage de M. L. P. Ayres sur les « Retardataires dans les écoles ». Il en accepte les conclusions, établies sur des statistiques recueillies dans trente et une des plus grandes villes d'Amérique, et attribuant surtout à une ouïe et à une respiration défectueuses l'incapacité de trop d'élèves à suivre leurs classes; mais il reproche à l'auteur de n'avoir, en aucune façon, signalé une cause très générale et efficiente : il s'agit du nombre excessif d'enfants obligés à suivre, dans une même salle, l'enseignement d'un même maître. Ce nombre atteint quelquefois, paraît-il, en Amérique, le chiffre de 75! (chiffre trop souvent et trop largement dépassé en France). Et avec raison, M. Sheldon se plaint d'un tel état de choses. C'est au moment décisif où les habitudes doivent se prendre, — habitudes de travail, d'attention, de méthode, de tenue, — que le maître est contraint d'accorder seulement un minimum de soins à des corps et à des intelligences qui, dans la plupart des cas, souffriront, pour la vie, de cette détresse dans l'enseignement et dans l'éducation. Si l'on songeait, ajoute-t-il, à l'importance sans égale du rôle de celui qui « institue » les premières connaissances et les premières données, de l'instituteur, en un mot, on choisirait celui-ci parmi les plus aptes, parmi les plus savants, on le paierait en conséquence, et on le mettrait

à même, grâce à un nombre raisonnable d'auditeurs, de faire l'œuvre la plus utile et la plus nécessaire à la périlleuse existence d'une démocratie.

❦

Le dernier Congrès de l'Association nationale de l'Éducation. — Pour la seconde fois, en huit ans, Boston s'est trouvé être l'endroit le plus attrayant choisi par le Congrès pour y tenir ses assises. A ce congrès l'E. R. semble déplorer l'absence de chefs dignes du nom, l'affluence de personnages en quête de postes lucratifs, et l'invasion croissante des politiciens. Elle y constate même comme une sorte d'indiscipline anarchique. Pour la première fois, en effet, le président désigné par la majorité du comité n'a pas été élu par l'Assemblée. Mme Ella Flagg Young, directrice des écoles de Chicago, l'a emporté sur son concurrent masculin. Pour son premier acte officiel, elle a essayé de faire réduire le montant de la cotisation, afin de permettre au plus humble éducateur américain de s'inscrire comme membre de l'Association.

❦

Novembre. — *Considérations générales sur l'Enseignement en Angleterre.* — Pour l'auteur de cet article, — publié d'abord dans *le Times* de Londres le 6 septembre 1910, — la situation de cet enseignement, bien que troublée encore, est encourageante, car ses conditions fondamentales sont mieux établies qu'en aucun pays de l'Europe occidentale. C'est ce qui la rend, d'ailleurs, des plus intéressantes. Tout récemment encore les éducateurs anglais étaient communément regardés comme inertes, ignorants et dépourvus d'initiative, pour tout dire ; « en constatant la faillite de ces éducateurs » les pontifes allemands secouaient dédaigneusement la tête.

Mais en ces dernières années, un changement extraordinaire s'est produit, et de tous pays, Russie, Canada, Allemagne, États-Unis, on vient voir ce qui se passe dans les écoles anglaises.

Celles-ci sont, en effet, en train de réaliser un tour de force, dont l'accomplissement a été impossible à leurs rivales, « l'unité dans la liberté ». Elles commencent à savoir pratiquer la centralisation, chère à Matthew Arnold, sans pour cela renoncer à l'individualisme, prêché par Robert Lowe et Auberon Herbert. Elles parviennent, peu à peu, à ce qui est, pour les hommes d'affaires, un compromis, et, pour les philosophes, une synthèse ; bref, elles sont proches du difficile juste milieu.

Dès maintenant, les inspecteurs de l'État apportent aux divers établissements d'instruction, — de quelque degré que ce soit — les avantages d'une expérience acquise, en comparant les méthodes et les habitudes, et des subventions, graduées d'après les résultats de chaque établissement. Ils laissent à chacun le droit de vivre et de s'administrer à sa guise. Les seuls obstacles qui se dressent encore en face de cette organisation nouvelle sont : le mauvais vouloir de

théoriciens politiques, et les petites écoles de villages, où le mélange d'enfants de toutes sectes rend la solution ci-dessus confuse et d'une pratique peu aisée.

Mais le temps et une bonne volonté mutuelle envers un intérêt supérieur auront raison de difficultés secondaires, et incapables d'arrêter l'application d'une conception généreusement libérale.

❦

Opinions socialistes sur l'Université de Berlin. — Le Directeur de l'*Educational Review* trouve consolant de voir que les Universités américaines ne sont pas seules à être attaquées. Comme exemple, il cite les lignes suivantes tirées du *Vorwärts*, l'organe social démocrate de Berlin :

« L'université de Berlin est maintenant bien en arrière des autres universités pour beaucoup de facultés, surtout en ce qui concerne les sciences naturelles.

C'est purement une institution de caste, ne s'adressant qu'aux jeunes gens des classes riches, et ne servant que les fins du monde officiel gouvernemental.

C'est comme une « garde du corps » scientifique à l'usage des Hohenzollern. Son autonomie n'est qu'un vide trompe-l'œil, dont, depuis de nombreuses années, on ne parle qu'ironiquement.

Combien l'esprit des recherches y est libéral, est démontré par le fait qu'aucun socialiste n'est admis à enseigner dans l'enceinte de ses murs sacrés.

Sans parler des universités étrangères, ouvertes à tout citoyen, celle de Berlin est inférieure à la plus petite des universités allemandes pour ce qui est des cours d'instruction générale à l'usage de tous. »

❦

The Pedagogical Seminary, juin 1910. — *La voix et son hygiène.* — Voici les conclusions d'un long et savant article sur ce sujet : Pour se servir convenablement de ses cordes vocales, il faut éviter toute tension et tout effort, afin de permettre le passage normal aux différents registres. Il convient de se souvenir qu'il est dangereux de forcer la voix plutôt en montant la gamme qu'en la descendant.

La plupart des observateurs scientifiques sont d'accord pour demander la suppression du chant pendant la période de la « mue ». Et ils ajoutent, à peu près tous, que les études vocales, dans l'un et l'autre sexe, ne devraient commencer qu'après la puberté.

Il est de la plus grande importance de maintenir bien libres de toute obstruction les cavités nasales et buccales, afin d'en faire tout l'usage possible pour une plus grande résonance. De là la nécessité évidente d'une chasse destructive faite aux polypes et végétations adénoïdes.

❦

Columbia University Quarterly, juin 1910. — *M. Émile Boutroux, docteur ès lettres de l'Université Columbia.* — Il sera peut-être inté-

ressant pour les lecteurs de la *Revue Pédagogique* de savoir en quels termes cette distinction a été conférée au philosophe. Après une présentation justement flatteuse faite par le professeur John Dewey, le Recteur de l'Université, M. Nicholas Butler, prononça les paroles suivantes : « Émile Boutroux, vigoureux et persuasif philosophe en une période d'agitation peu philosophique et en un siècle industriel; enseignant les inappréciables vérités de la vie de l'esprit avec la pénétration, la précision et le charme qui sont le désespoir de tous les peuples si ce n'est des Français, professeur de philosophie à la Sorbonne, directeur de la Fondation Thiers, membre de l'Institut de France, président de l'Académie des Sciences morales et politiques, je vous admets avec joie au grade de docteur ès lettres de cette Université ».

❦

Gains des élèves de l'Université pendant les vacances d'Été. — Pendant les vacances de 1909, les étudiants, élèves de la grande Université New-Yorkaise, ont gagné près de 260 000 francs, les uns en donnant des leçons, les autres en s'employant comme commis de toute sorte, comme assistants-médecins et gardes-malades, voire comme garçons d'hôtel.

❦

L'Athénée louisianais, 1er octobre 1910. — Après deux études sur *Chantecler* et une très patriotique dissertation sur Frédéric Mistral et son œuvre, par Mlle Marguerite Duport, le vaillant petit journal français de la Nouvelle-Orléans ouvre un concours sur le sujet suivant :

« Le journalisme français en Louisiane, son histoire, son influence », — concours réservé « aux personnes habitant la Louisiane ».

❦

The School-Review, septembre 1910. — *Notes et nouvelles.* — Dans *la Science* du 20 mai dernier, le Professeur F. W. Burnham, de Clark University, pose le problème suivant : « Quel effet la présence d'autres enfants a-t-elle sur le résultat du travail intellectuel d'un seul d'entre eux? » D'après les expériences déjà faites et que le professeur Burnham résume, l'avantage est en faveur des études par groupes, et non au travail isolé.

A. Gricourt.

Pays de langue allemande.

Pädagogische Zeitung, 9 juin 1910. — *L'Association des instituteurs allemands, sa mission et son but*, conférence faite au Congrès de Strasbourg par M. Schubert, instituteur à Augsbourg. — Le

Congrès de Strasbourg, qui s'est tenu aux dernières vacances de la Pentecôte, marque une étape importante dans le développement de *l'Association des instituteurs allemands*. Pour la première fois, il a réuni les maîtres de tous les états de l'Empire. Nous avons déjà exposé dans la *Revue pédagogique* les incidents politiques que souleva, en janvier 1910, l'affiliation d'une partie des instituteurs alsaciens-lorrains au *Deutscher Lehrerverein* [1]. Le choix même de la ville de Strasbourg comme siège du Congrès accusait chez ses organisateurs une certaine tendance nationaliste. Cette tendance se retrouve au fond du discours de M. Schubert, dépouillée d'ailleurs de tout caractère agressif. L'orateur laisse échapper un vrai cri de joie en constatant *qu'il y a quarante ans que l'Alsace-Lorraine est rentrée dans la patrie et que la majorité de ses instituteurs se joint au gros des troupes de l'Association.*

L'histoire du *Deutscher Lehrerverein*, longue déjà de plus d'un demi-siècle, reflète très exactement les vicissitudes de la politique intérieure de l'Allemagne. Il est toléré, persécuté, plus rarement encouragé, suivant que les gouvernements sont animés d'un esprit réactionnaire ou libéral. Né de l'enthousiasme de 1848, il eut des débuts fort modestes. Il fut fondé par un groupe d'instituteurs saxons qui organisa à Eisenach, au mois de septembre de cette même année, un premier congrès auquel participèrent 300 membres. L'année suivante vit se dessiner le mouvement de réaction. Un second congrès put encore être organisé à Nuremberg en 1849, mais celui de Cassel (1850) fut interdit officiellement, et, en 1851, le congrès de Hanovre réunit péniblement 112 participants. La réaction politique, conduite par la Prusse et l'Autriche, triomphait partout en Allemagne, et pendant dix ans toute nouvelle réunion d'instituteurs devint impossible.

Cependant le libéralisme banni des grands états s'était réfugié dans les villes hanséatiques du Nord et les petits duchés de la Saxe, où les instituteurs purent de temps à autre tenir des assemblées régionales. Les événements de 1866 ayant réveillé les espérances unitaires de l'Allemagne, les gouvernements commencèrent à se relâcher de leur esprit réactionnaire. La restauration de l'Empire, en 1871, provoqua également la résurrection du *Deutscher Lehrerverein*, reconstitué par les instituteurs de Berlin. Depuis lors les congrès se succédèrent sans interruption. Les victoires de 1866 et de 1870 avaient remis l'école en honneur, et Bismarck lui-même, dans un télégramme célèbre adressé au congrès de Breslau (1874) appelait les instituteurs allemands *ses fidèles compagnons de combat*. Ceux-ci s'efforcèrent dans la suite de grouper dans une puissante fédération toutes les Associations particulières de chaque état. En 1893 s'opéra la fusion des deux plus puissantes associations qui se parta-

1. Voir numéro du 15 février 1910.

geaient les instituteurs du Nord et de l'Est, le *Deutscher Lehrerverein* et l'*Allgemeiner deutscher Lehrerverein*. Puis, au début de ce siècle, ce fut le tour des instituteurs bavarois de s'unir à leurs collègues du Nord. Seule l'Association d'Alsace-Lorraine vivait encore à l'écart. En décembre 1909 elle vota enfin son affiliation au *Deutscher Lehrerverein*, qui compte aujourd'hui 120 000 membres, soit 80 p. 100 du personnel des instituteurs allemands. Notons que les institutrices n'en font pas partie et que leurs revendications sont plutôt combattues par la Fédération. Deux autres associations, à base confessionnelle, sont impuissantes à contrebalancer son influence : le *Katholischer Lehrerverein* avec 20 000 adhérents, et le *Verband deutscher evangelischer Lehrervereine* avec 4 000 membres, qui représente le parti protestant orthodoxe.

Tel est l'état actuel de l'Association des instituteurs allemands. Celle-ci constitue une force considérable avec laquelle les partis politiques sont obligés de compter. Elle est animée de sentiments libéraux qui lui valent les attaques violentes des journaux conservateurs et du centre catholique. Elle vise notamment à la séparation de l'école et des églises, à la réforme de l'enseignement religieux, à la suppression de l'inspection locale et à la création d'inspecteurs de carrière, choisis dans le personnel enseignant. Elle s'emploie au relèvement de la situation morale et matérielle des maitres, au renforcement de leur instruction par les universités. En même temps, ses membres sont unis par la plus étroite solidarité. Elle pratique largement l'assistance aux veuves et aux orphelins, et prend une part active à toutes les œuvres extra-scolaires d'éducation populaire. Consciente de travailler *à la grandeur, à l'honneur, à la gloire de la patrie et au bonheur du peuple par le perfectionnement de l'école*, cette association, conclut l'orateur, peut dédaigner les attaques de ses adversaires et continuer à avancer résolument dans la voie qu'elle s'est tracée.

❦

L'enseignement dans les États-Unis de l'Amérique du Nord. — Tout enfant des États-Unis doit être instruit et élevé, comme s'il devait un jour devenir président de la République. Les progrès réalisés par les États-Unis dans le domaine de l'enseignement populaire montrent que les Américains prennent au sérieux ce fier principe d'éducation. En 1909, 19 millions d'élèves fréquentaient les établissements des trois ordres d'enseignement. L'instruction y était donnée par une armée de 575 000 maitres et maitresses. La dépense pour chaque élève qui fréquente l'école primaire s'éleva en 1909 à 153 francs, tandis qu'elle n'est encore en Allemagne que de 67 francs.

En 1870, le budget de l'Instruction publique se montait à 350 millions de francs : il était en 1908 de deux milliards. De fortes sommes sont consacrées à l'enseignement industriel et commercial. Cependant le nombre des écoles de commerce est loin de suffire aux

besoins. Il y a une ombre encore à ce brillant tableau ; c'est la diminution constante des hommes dans le personnel enseignant. En 1880, ils y figuraient dans une proportion de 42 p. 100 ; en 1910, cette proportion est tombée à 19 p. 100. Si ce mouvement continue, l'enseignement sera, dans quelques années, confié presque entièrement à un personnel féminin.

❦

DIE NEUEREN SPRACHEN, octobre 1910. — *Rapport annuel sur le fonctionnement de l'Office central pour la correspondance internationale*, Professeur Hartmann, Leipzig. — Ce rapport constate les progrès croissants de la correspondance internationale, qui est un si puissant auxiliaire de l'étude des langues étrangères. Les demandes émanant des écoles allemandes s'élevèrent, pour l'année 1909-1910, à 3 139 contre 2 379 en 1908-1909, dont 2 012 pour l'anglais et 1 127 pour le français. Sur ce nombre, 2 854 purent obtenir satisfaction, 812 en français et 2 042 en anglais.

En ce qui concerne l'anglais, c'est surtout dans l'Amérique du Nord que l'Office central a pu recruter des adhérents. En revanche, il éprouve les plus grandes difficultés à trouver des correspondantes françaises. Cela tient à ce qu'en Allemagne le nombre des jeunes filles qui étudient le français l'emporte de beaucoup sur celles qui s'adonnent à l'anglais, tandis que les jeunes françaises étudiant l'allemand constituent une petite minorité limitée principalement aux villes de la région de l'Est. Dans la Suisse française et en Belgique, l'anglais est également la langue préférée des jeunes filles.

L'Office central adresse par suite un appel pressant aux dames professeurs chargées en France de l'enseignement de l'allemand, et se déclare en mesure de répondre favorablement à toutes les demandes qui lui parviendront. Puisse cet appel être entendu de nos collègues des écoles normales d'institutrices, des écoles primaires supérieures ainsi que des lycées et collèges de jeunes filles. Envoyer les demandes à M. le Professeur Hartmann, Leiter der Zentralstelle für internationalen Briefwechsel, Leipzig-Gohlis.

E. SIMONNOT.

Belgique et Suisse romande.

L'ÉCOLE NATIONALE, 1er août. — On annonce, dans ce numéro, l'organisation, par la Société belge de pédotechnie, d'un *Cours de Pédotechnie* comprenant deux années d'études et destiné aux membres du personnel enseignant, aux médecins scolaires, aux parents instruits et, en général, à toutes les personnes qui, douées d'une culture scientifique suffisante, s'intéressent aux questions relatives à l'éducation intégrale de l'enfant. Les leçons se donneront le lundi et le jeudi à

huit heures du soir; des démonstrations pratiques, des visites d'institutions, des expositions de documents, des excursions, des projections lumineuses, etc., compléteront les exposés des professeurs. Pour avoir le programme du cours, s'adresser au siège de la Société, rue de la Chapelle, 10, à Bruxelles.

❦

L'Exposition de Bruxelles au point de vue scolaire. — D'après l'auteur de cet article, les faits marquants par lesquels le progrès dans l'ordre scolaire se manifeste aux yeux du visiteur même pressé sont les suivants :

1° L'école, devenue « maison de l'enfance », s'embellit. On l'orne, on la décore. Les fleurs y apportent le sourire de la nature, tandis que l'art s'y insinue sous forme d'estampes, de tableaux, etc.

2° Le but éducatif s'est partout élargi. « L'ancienne pédagogie voyait dans l'enfant une intelligence à développer, et par le livre et la formule croyait atteindre ce but. Cet idéal étroit s'est successivement enrichi de l'enseignement de la gymnastique et des travaux manuels. Ce sont là des conquêtes d'hier. Malgré tout, l'œuvre éducative restait incomplète. On s'aperçut enfin que la sensibilité était négligée, sacrifiée peut-être parce que plus difficile à développer, mais surtout à cause de son rôle effacé au point de vue utilitaire. L'exposition actuelle montre que l'on cherche à combler cette lacune. D'autre part, les exigences croissantes de la lutte pour l'existence obligent les programmes à s'étendre, et, comme ils sont chargés, on a tourné la difficulté par l'enseignement *occasionnel*. C'est le trait caractéristique de l'exposition actuelle, du moins pour ce qui concerne la participation belge. Cet enseignement est surtout utilitaire dans les écoles primaires et esthétique dans les écoles moyennes. »

3° Le souci de rigueur scientifique qui est propre à notre temps a sa répercussion dans l'enseignement normal. « Les anciens observaient et discutaient. Nous expérimentons. La psychologie d'hier, par exemple, se multipliait en distinctions subtiles sur l'entendement, les facultés, d'après les données de l'analyse mentale, et les normaliens recevaient (reçoivent peut-être encore) des cours en rapport avec cette conception. » Au contraire, « la psychologie contemporaine est essentiellement expérimentale. Elle a engendré la psycho-physique, la pédologie, sciences toutes nouvelles dans lesquelles on se propose, par des mesures d'une extrême précision, l'étude des manifestations extérieures des réactions psychiques. La ville de Bruxelles a institué, il y a quelques années, un cours de pédologie dans son école normale pour garçons. Les photographies exposées dans le pavillon de cette ville nous montrent le laboratoire, nous font assister à une leçon, etc. On sait que la pédologie est enseignée aux écoles normales provinciales de Mons et de Charleroi; même les écoles gouvernementales entrent dans cette voie. Dans une des salles consacrées

à l'enseignement normal, on remarquera la collection d'instruments de l'Institut de pédologie, dont le siège est à Bruxelles. »

❧

1er octobre. — *La cinématographie d'enseignement.* — Des expériences faites au Cirque Royal de Bruxelles, au mois de juin dernier, par M. Rombauts, directeur d'école moyenne, soutenu et encouragé par l'administration communale bruxelloise, ont mis au jour les services que peut rendre le cinématographe utilisé comme moyen d'enseignement. On sait à quel point « tout ce qui vit, s'agite, se meut, intéresse l'enfant; les formes animées, parlant aux sens et avant tout aux yeux, captivent sa curiosité avide de nouveauté, stimulent ses facultés, éveillent son intelligence ». Or le cinématographe possède au plus haut degré le pouvoir de faire naître cette attention spontanée. Son seul défaut au point de vue didactique résulte de l'impossibilité de faire arrêter le film à un moment donné, alors qu'un commentaire serait indispensable pour « situer une scène, associer des idées et faire comprendre certains faits ». Défaut grave, mais non totalement irrémédiable. On peut tourner la difficulté en faisant précéder les projections d'une causerie agrémentée de vues fixes. — Les hygiénistes ont contre le cinématographe un grief plus sérieux. Ils disent que le clignotement trop rapide que détermine la photographie animée agit fâcheusement sur l'acuité visuelle. Des enquêtes menées dans les écoles, surtout dans celles des quartiers populeux, tendraient à établir que de nombreux enfants sont atteints de troubles graves de la vue occasionnés par l'abus de ce genre de spectacle, qui est, comme on sait, très en vogue dans les milieux pauvres. Il est sans doute très exagéré d'imputer de pareils méfaits au seul cinématographe, car la myopie scolaire n'est pas née d'hier; toutefois il y a lieu de tenir compte de l'objection élevée au nom de l'hygiène. « En ne faisant dérouler à chaque séance que deux ou trois films, groupant en un tout bien coordonné les clichés fixes projetés et expliqués préalablement, l'œil ne serait pas soumis, grâce à l'alternance, à un effort de longue durée, et le procédé ne donnerait pas prise à la critique. »

❧

1er et 15 octobre. — *Intérêts professionnels.* — Groupés sous ce *titre*, on trouvera des renseignements intéressants, mais trop nombreux ou trop particuliers pour pouvoir être reproduits ici, sur : 1° le *Congrès de la Fédération générale des instituteurs belges* (3-7 sept. 1910), 2° le *Congrès de l'Éducation populaire* (31 août-2 sept.), 3° le *Congrès de l'Enseignement familial*, 4° l'*Enseignement communal de la ville de Bruxelles*, 5° la fondation d'une *École normale frœbelienne* à Mons.

On pourra lire aussi dans les mêmes numéros la suite du rapport de M. A. Eggermont sur l'*Exposition belge au point de vue scolaire.* L'auteur y revient sur l'*enseignement occasionnel*, non seulement pour

en rappeler l'importance et la souplesse, mais encore et surtout pour marquer dans quelles limites on doit prudemment le tenir. Il fait également un retour sur la question de *l'art à l'école* et nous indique, en les critiquant, les principaux moyens imaginés jusqu'à ce jour pour la résoudre pratiquement. De toutes les villes belges qui ont fait des efforts remarquables en ce sens, *Anvers* lui paraît avoir donné le meilleur exemple. Transcrivons au moins le passage qu'il lui consacre :

« Le problème d'une décoration artistique des classes qui concilie les exigences de l'art et de la pédagogie, s'il n'est pas insurmontable, présente de réelles difficultés.

« Anvers l'a résolu d'une manière princière, que l'on souhaiterait de voir imiter, notamment par Bruxelles, ville généreuse en matière d'éducation populaire.

« Sous le titre l'Art à l'école, un avis apprend au public que, par décision du 3 août 1896, la ville d'Anvers charge chaque année un élève méritant de l'Institut supérieur des Beaux-Arts de la décoration d'une salle d'école, et alloue à ce travail artistique une prime de 3 000 francs (portée à 4 000 francs à partir de 1910).

« Tout travail doit être exécuté sous la direction des professeurs et ne sera accepté qu'après leur approbation.

« Les sujets sont choisis de manière à former des séries plus ou moins complètes.

« Tantôt les jeunes artistes évoquent quelque scène caractéristique ou glorieuse de notre histoire nationale (Gogo, les Croisades), tantôt la poésie des champs, la rutilance des blés ensoleillés, toutes les séductions colorées de la Flandre servent de décor magnifique à quelque industrie agricole (Jacques, Culture et industrie du Lin, Opsomer, la Culture du Blé) ; ou bien dans le cadre archaïque d'habitations antiques et médiévales des artisans, aux figures de légende, façonnent des objets d'art, des femmes aux attitudes gracieuses brodent, tissent, filent (Posenaer, les Arts industriels à travers les âges; Bosiers, Travaux manuels de la femme).

« Ailleurs le pinceau de l'artiste interprète un précepte de morale familière. Le beau et le bien s'unissent pour ouvrir les jeunes cœurs à la bonté.

« On ne dira jamais assez combien tout cela est beau de dessin, de couleur, ni quel air de fête prend une classe ainsi décorée. »

❧

Signalons, d'après *l'Éducateur* du 15 octobre, l'apparition du premier volume de l'*Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*. — Un annuaire (*Jahrbuch*) du même genre, subventionné par la Confédération, paraissait déjà dans la Suisse allemande depuis 1886. Ce n'est que le 24 février 1909 qu'une conférence des chefs des départements de l'Instruction publique des cantons romands, réunie à Aarau, décida que l'*Annuaire* serait aussi publié en français. La rédaction de l'édi-

tion française fut confiée à M. F. Guex, directeur des Écoles normales de Lausanne, professeur de pédagogie à l'Université, rédacteur en chef de *l'Éducateur* et auteur de nombreux écrits pédagogiques, parmi lesquels cette belle *Histoire de l'éducation et de l'instruction* que nous avons recommandée en son temps aux lecteurs de la *Revue.*

Sous la généreuse impulsion de M. Guex, l'*Annuaire* « servira à développer en terre romande la solidarité nationale »; il sera aussi « l'ami de l'instituteur, à qui il rendra les plus grands services ».

« A côté d'un substantiel compte rendu scientifique, nous dit-on encore, l'*Annuaire* donnera aussi une solide chronique littéraire, une revue des principaux congrès et des manifestations scolaires, un résumé des travaux de nos nombreuses sociétés d'instruction et d'éducation, et enfin toutes les indications statistiques utiles à l'enseignement. Il sera ainsi pour tous, mais pour le maître d'école surtout, un moyen efficace de combler les lacunes qu'il reconnaît en son savoir. »

L'Éducateur, 23 juillet, 6 et 13 août. — On trouve dans ces trois numéros le compte rendu du dix-huitième congrès de la *Société pédagogique romande*, qui s'est tenu à Saint-Imier les 10, 11 et 12 juillet 1910. Les questions à l'ordre du jour étaient celles-ci :

1° Protection de l'enfance par une juridiction appropriée et par la création de tribunaux;

2° L'enseignement de la grammaire et de la rédaction à l'école primaire.

Les congressistes ont en outre assisté à deux belles conférences : l'une de M. Virgile Rossel, professeur d'Université, sur *Alexandre Vinet et sa famille littéraire*; l'autre de M. Brunot, professeur en Sorbonne, sur l'*Histoire de l'enseignement du français.*

H. Mossier.

Pays scandinaves.

Verdandi (Stockholm), 1910, III. — *Les langues aux professeurs de langues.* — Aujourd'hui, en Suède, c'est, dans les petites classes, le même professeur qui enseigne tout : quelquefois, il y a un avantage; mais, le plus souvent, c'est, au point de vue des langues vivantes un véritable désastre. Aucun enseignement ne demande à être mieux commencé, les mauvaises habitudes que l'enfant peut prendre au début étant pires que l'ignorance. Les langues vivantes doivent être réservées aux professeurs de langues vivantes, et chaque professeur ne doit enseigner qu'une seule langue. — M. N. Nyman étudie *les trois types d'école normale en Suisse* : l'ancienne école normale proprement dite, les sections spéciales dans les écoles cantonales et les

lycées et les cours particuliers aux universités. C'est à Schaffhausen que le deuxième système fonctionne le mieux : là, on a réuni dans les meilleurs conditions qui se puissent rêver et à fort peu de frais lycée, école réale et école normale pour garçons et jeunes filles. Organisation fort pratique qui permet à tous les élèves d'avoir, pour la physique et la chimie, par exemple, les mêmes instruments perfectionnés, alors que si les trois établissements étaient séparés, chacun d'eux n'aurait sans doute eu que des vieilleries. Il reproche aux écoles normales de l'ancien type de n'avoir pas, non un enseignement confessionnel, mais l'enseignement de l'histoire de la religion, qui a été et qui est, dans le développement de la civilisation, un facteur qu'on ne peut pas, en conscience, vouloir passer sous silence. — A la réunion de mars 1910 de l'Association pédagogique de Stockholm, le rédacteur von Koch a donné une conférence sur *La question des champs de jeu en Amérique*, faisant surtout valoir que : ces champs de jeu y sont affaire communale ou d'État, comme les centres de récréation et les colonies des vacances, et qu'ils ne sont point réservés aux seuls enfants des écoles, mais organisés en vue de fournir un lieu d'entraînement et de distraction saine à toute la jeunesse d'une ville. Plutôt un champ de jeu sans école, qu'une école sans champ de jeu : et cela autant au point de vue de l'égalité sociale qu'à celui de l'hygiène.

❦

IV. — A la réunion d'avril de l'Association pédagogique de Stockholm, Mlle Anna Whitlock parla de *L'enseignement social de la jeunesse* : qu'il est indispensable, dans l'état actuel de notre société, non seulement d'enseigner à l'enfant par l'histoire comment notre pays s'est formé et constitué, mais de l'initier au fonctionnement des lois.

❦

Vor Ungdom (Copenhague), 1910, mai. — Un remarquable article de H. V. Kristensen sur *L'école primaire intégrale*. Tout le monde aujourd'hui convient que l'enfant de l'artisan a les mêmes droits à l'instruction que l'enfant d'un comte ou d'un baron. Mais pour que ce beau principe ne soit pas, dans l'application, un vain leurre, il importe que l'école primaire constitue un tout en soi, qu'elle soit comme le cocon d'où le papillon s'envolera. Or l'école primaire a, jusque-là, été considérée plutôt comme une école préparatoire : on n'y a enseigné qu'en vue d'une école plus élevée; on y a cru qu'il s'agissait de poser les bases d'un enseignement plus complet, qu'en effet quelques-uns recevront, mais dont le plus grand nombre sera privé. Pour ces derniers, c'est donc comme si, à leur entrée dans le monde, la société leur établissait les fondements d'une maison qu'ils n'auront, de leur vie, les moyens d'édifier. Ce que l'école primaire doit être également pour tous, c'est l'école du caractère, une école où chaque enfant puisse développer sa personnalité. Et M. Kristensen

envisage dans l'enseignement quatre phases. Pendant la première, l'école ne doit avoir d'autre but que l'épanouissement normal de l'individu, corps et âme. Autrefois, on pensait que le corps se développait tout seul : depuis, on lui est venu en aide avec la gymnastique; il faut qu'il en soit de même pour « l'âme » : « l'âme » de l'enfant a besoin qu'on lui vienne en aide. Dans la deuxième phase, l'enfant est mis en contact avec le monde qui l'environne par les leçons de choses, l'histoire naturelle, l'histoire, la géographie. Mais c'est lui-même qui est le centre de cet enseignement; en ce sens que tout lui est rapporté au lieu que les choses lui soient expliquées en elles-mêmes et pour elles-mêmes. Alors, il importe d'apprendre à l'enfant comment exprimer, oralement et par écrit, ces rapports qu'il y a entre le monde environnant et lui : par une connaissance aussi complète que possible de sa langue maternelle et par le dessin, le calcul... Enfin, comme couronnement de l'édifice, l'école fera comprendre à l'enfant que lui, individu, n'est qu'une infime partie d'un grand tout, de son peuple d'abord, dont elle lui dira l'histoire, et de l'humanité ensuite, dont elle cherchera à lui expliquer les destinées, dont elle lui montrera, au moins, les grandes étapes évolutives. — M. Jens Then fait l'historique de *l'enseignement du slœjd en Danemark* : de 1883 à 1887 on n'y pratique que le « slœjd » danois; puis, en 1887, l'école d'Astor cherche à répandre la méthode suédoise de Nääs : celle-ci n'ayant pu réussir à s'implanter, l'école d'Astor se contenta alors du système danois légèrement modifié.

❧

Juin. — M. Kristensen continue son article sur l'*École intégrale*. L'école doit, au début, non pas tant chercher à emmaganiser des connaissances chez l'enfant, qu'à faire se développer tous les germes de son être et à les diriger, en émondant la jeune plante, en la soutenant. L'école primaire doit être plus subjective qu'objective. Seulement, pour arriver à ce résultat il faudra du temps et de la peine. Plus tard, au sortir de l'école primaire, l'enfant qui fréquentera les écoles supérieures et les lycées recevra l'enseignement objectif correspondant à la carrière qu'il voudra suivre. L'autre, celui qui sera resté aux champs ou à l'atelier, aura de lui-même une notion qui lui permettra de comprendre la vie et d'y prendre goût. La conclusion, c'est qu'il ne peut point former des maîtres d'école comme on fait des professeurs : ceux-ci sont destinés à l'enseignement objectif; les premiers doivent être des pédagogues en toute la valeur de ce terme. A propos de *l'enseignement sexuel,* M. le directeur d'école L. M. Hansen fait une leçon modèle que je voudrais pouvoir reproduire en son entier. Après une leçon d'histoire naturelle, de botanique tous livres fermés, vous voyez, enfants, comment le pollen d'une fleur, transporté par le vent ou les insectes sur une autre, la féconde et produit la graine d'où sortira une plante nouvelle. D'un côté le principe mâle, de l'autre le principe femelle qui s'unissent. Il en est

de même chez les animaux. Chez quelques-uns, les poissons, par exemple, l'union est externe; chez d'autres, elle est interne : elle a lieu par accouplement. C'est aussi le cas chez l'homme. Mais, tandis que l'accouplement chez les animaux est purement instinctif, l'homme, qui a la raison, doit savoir le surveiller : il doit savoir qu'il y a des cas, de nombreux cas, où il s'expose aux plus graves maladies qui l'atteindront non seulement lui, mais les enfants auxquels il pourra donner la vie. A ce moment de la leçon, l'attention de l'enfant est assez forte pour que le maître puisse donner les conseils les plus précis. M. Hansen assure, et je le crois, qu'il n'a jamais recueilli que de la reconnaissance d'un pareil enseignement.



Septembre. — M. Paul Hertz ne comprend pas qu'il n'y ait pas *un médecin attaché à toutes les écoles*, et dont l'action soit réelle et de tous les jours : il arrive fréquemment qu'un enfant n'est paresseux que parce qu'il souffre sans qu'on le sache, sans que lui-même s'en rende bien compte. — M. Jœrg. Jœrgensen répond à l'article de M. Kristensen sur l'*École intégrale*. Si l'école primaire ne doit pas faire d'enseignement objectif, le maître d'école n'aura donc pas besoin de connaissances scientifiques, ou, du moins, très peu... Est-ce bien l'idée de M. Kristensen? Je ne le crois pas. En tous les cas, on pourrait citer l'exemple de certaines grandes écoles populaires suédoises dont les directeurs sont des savants, des docteurs d'université : et ce ne sont point les plus mauvais pédagogues, il s'en faut.



Octobre. — M. S. Nygaerd explique comment *l'enseignement de l'histoire littéraire* dans les classes est devenu un non-sens par la faute des programmes et des examens. Un jeune homme peut, en 1910, sortir d'une école normale danoise sans connaître autrement ni Bjœrnson, ni Ibsen, ni Lie, ni Kjelland, mais il aura passé des heures et des heures à étudier le Lucidarius. — *La géologie à l'école*, dit M. Kr. Taarup, doit être essentiellement pratique : il faut apprendre à l'enfant à distinguer les différents terrains afin qu'il puisse les utiliser en conséquence, les amender à l'occasion. La géologie devient de la géographie humaine.

LÉON PINEAU.

Bibliographie.

La Pensée chrétienne. La Pensée moderne. Les Pères de la Révolution, par Joseph Fabre (3 vol. in-8°, 656, 563 et 764 pages. Alcan, 1905, 1908, 1910).

C'est une œuvre d'ensemble considérable, fruit d'un gros travail de lectures et de réflexions : c'est toute l'histoire de la religion chrétienne et de la philosophie moderne qui est exposée et interprétée en ces deux mille pages. Toutes les conceptions et tous les dogmes, toutes les théories et tous les systèmes y sont, plus ou moins longuement suivant l'importance que leur attribue l'auteur, résumés et commentés. Il les fait revivre, soit en des extraits directement empruntés aux textes, soit en des exposés qu'il anime de la vie propre de sa pensée, de l'éloquence de son style. Tout ce labeur érudit se met, sous une forme toujours agréable, à la portée du lecteur curieux et cultivé mais qui ne veut point s'embarrasser d'érudition.

Il ne saurait être question d'analyser ici toute cette histoire et toute cette philosophie : il y faudrait un livre ou une longue étude qui déborderait le cadre de la *Revue*. J'en dirai seulement l'idée maîtresse et les caractères essentiels. M. Fabre a surtout voulu — sans intolérance, car il déteste le cléricalisme retourné — combattre le Catholicisme et glorifier la Révolution, d'un point de vue spiritualiste et théiste. Étudiant après tant d'autres les origines et la destinée du Christianisme, l'auteur de *Jeanne d'Arc* et de la *Traduction de l'Imitation* est tout naturellement, avec son tempérament d'idéaliste religieux et même mystique, en sympathie avec la doctrine chrétienne de l'amour. Mais il met, en même temps que tout son savoir, toute l'ardeur de ses convictions de libre-penseur à dénoncer le dogmatisme théologique et l'intolérance sacerdotale du Catholicisme, les variations et contradictions, minutieusement relevées, de l'orthodoxie sur les dogmes, les sacrements, les rites, etc. Il signale les bienfaits et la sève morale de la vie religieuse; il exalte les mystiques et les purs chrétiens. Mais, adversaire résolu de l'Église, il associe sa pensée à celle de tous ceux qui se sont écartés de ses dogmes ou révoltés contre sa discipline. Tous les arguments de l'exégèse et de la critique sont repris et versés au dossier, avec le souci de ne rien omettre d'essentiel et d'établir une argumentation complète. Je laisse à d'autres compétences la discussion — interminable sans doute — sur l'orthodoxie. J'indique seulement, du point de vue historique,

qu'il fait peu de place à l'art chrétien et ne montre pas dans les cathédrales l'inspiration théologique, si bien mise en lumière par M. Mâle; il ne dit rien non plus du rôle de l'Église dans la vie de travail du Moyen âge, dans les corporations en particulier. Enfin on ne saurait admettre que la dépopulation sévit plus sur les régions catholiques que sur les autres.

La pensée moderne lui apparaît avant tout comme anti-catholique, en même temps qu'idéaliste et religieuse. Il l'étudie depuis la Réforme et la Renaissance jusqu'à Leibniz. Et là encore il a tout lu et résume tout, non seulement les grands maîtres mais les disciples, et les indépendants ou les isolés. Il s'est assimilé les idées essentielles de chacun d'eux avec beaucoup de largeur d'esprit; il les traduit et apprécie avec beaucoup de pénétration philosophique; qu'on lise en particulier son Montaigne, son Pascal, son analyse de la morale de Descartes. Toutefois il passe vite sur la métaphysique et les principes, au risque de laisser un peu déçus les philosophes proprement dits qui le liront. Il s'intéresse avant tout aux applications morales et sociales. C'est de ce point de vue que Voltaire, qui n'a apporté en philosophie aucune idée neuve ni originale, sera déclaré grand philosophe.

Cette histoire de la pensée ainsi comprise le conduit à la glorification du XVIIIe siècle. C'est avec la dévotion d'un disciple, d'un fidèle qu'il étudie les Pères de la Révolution. Montesquieu, Buffon, Voltaire et Rousseau, Diderot, Turgot, Condorcet. Ici de même, en signalant tout l'important, il ne met en belle lumière que ce qui sert à sa démonstration ou interprétation du mouvement de la pensée humaine. Sa doctrine est précisément, en ses lignes essentielles, le rationalisme optimiste du XVIIIe siècle. Il y associe toutefois l'élan d'une âme assez mystique pour mettre l'amour au-dessus de la science (*Pensée chrétienne*, p. 142) et pour dire, malgré sa doctrine, « qu'il y a de ces choses que la raison désavoue et qui pourtant sont plus grandes que celles que la raison fait faire » (*Ibid.*, 360). Assuré, comme on l'était au XVIIIe siècle, de la ruine prochaine du catholicisme, admettant seulement que ses cadres puissent un jour servir à un renouveau religieux, il se proclame chrétien, exalte le protestantisme libéral, le christianisme des Évangiles, la religion de Dieu le Père, sans église organisée — chacun est prêtre, dit-il, et même chacun est son église — sans dogmes ni miracles, sans clergé sinon sans culte; « christianisme immortel » qui sera un jour ou l'autre la religion de l'Humanité, réalisera le règne de Dieu dans la nature, le concert des actions et des sentiments dans l'individualisme des croyances.

L'avenir répondra sur ces conclusions et conciliations. Pour le moment, les critiques plus positifs ne voient guère se dessiner cette convergence vers une religion naturelle ou toute rationnelle. Les esprits ou les âmes semblent se partager entre deux tendances con-

traires, dont l'une va à l'irréligion radicale, violente, aussi ennemie du vicaire savoyard, du pasteur, et du philosophe spiritualiste que du curé, et l'autre à des organisations religieuses fortement constituées, encadrant toute la vie.

Quoi qu'il en soit, la thèse de M. Fabre est défendue avec une chaleur et un mouvement oratoires bien propres à entraîner le lecteur. Si bien informé qu'il soit et si scrupuleux d'impartialité historique, on sent toujours en lui un apôtre ou un maître qui enseigne plutôt qu'un historien. Ainsi, de parti pris, son érudition qui est grande, non seulement ne s'étale pas, mais se dérobe aux curiosités les plus légitimes. Les citations sont très nombreuses, et de textes fort intéressants, souvent peu connus; et il n'y a pas une note bibliographique, pas une référence. Tout ce travail très savant ne peut pas servir à un autre travail scientifique et critique. Qui voudra vérifier ou replacer dans son cadre un texte de saint Thomas devra lire toute la *Somme de théologie*. De même encore, M. Fabre ne s'astreint pas à suivre un ordre chronologique rigoureux ni à raconter la vie des auteurs : cela n'est pas de son dessein. Et ce sont toujours les conclusions pratiques, l'intérêt de l'avenir qui le préoccupent, plus que les difficultés propres et intrinsèques d'un système, si graves qu'elles soient. Il repousse au second plan, en raison même de ce dessein qui est de dégager ce qui les rapproche, les différences ou oppositions violentes des doctrines et des hommes du XVIIIe siècle, comme celles qui séparent Rousseau et les « philosophes » encyclopédistes. Enfin, malgré son penchant à les excuser comme de « petites faiblesses » semblables aux taches du soleil, il dit loyalement les défauts et les torts de ses saints, des Pères de l'Église révolutionnaire. En rapprochant les passages où il dénonce, ne fût-ce que d'un mot, les vices de Rousseau, les fautes de Voltaire « en qui l'apôtre était doublé d'un paillasse » (p. 671) on composerait de chacun d'eux un portrait assez sévère, et qui aurait du mal à trouver sa place dans une galerie de « saints » ou de héros. Mais la sympathie l'emporte ou plutôt la piété qui les « bénit », et M. Fabre n'admet ni ne discute les critiques des adversaires, même les plus distingués, « pauvres esprits, dit-il, ou malins sophistes » (p. 390).

Telles sont les impressions générales que laissent ces volumes très riches de substance, très instructifs, et qui se font lire avec intérêt sur les sujets les plus ardus. Je n'insisterai, très brièvement du reste, que sur un point particulier, celui des problèmes que soulève la pédagogie de Rousseau. M. Fabre en a bien vu, cela va sans dire, les caractères et la valeur; il est en communion trop étroite avec Rousseau pour l'avoir méconnu. Il en signale aussi les lacunes et difficultés; et ce lui est une occasion pour traiter de l'éducation rationnelle avant et après Rousseau. A ce propos, il attribue aux Suisses seuls et aux Allemands l'initiative de l'instruction des pauvres enfants du peuple, oubliant ce qui avait été fait en France par Démia

ou par Oberlin qu'il ne nomme pas, par La Salle qui valait une mention moins sommaire. Il fait dater de Rousseau le principe de l'intuition des choses, oubliant Comenius et ses disciples. Du point de vue historique encore, il paraît excessif de prendre pour une véritable « transformation des mœurs » dans cette société frivole du XVIII[e] siècle, les vertus de mode ou de parade que provoque cette pédagogie ou l'éloquence du pédagogue.

On a eu tort sans doute de ne voir en Rousseau qu'un malade de génie ou un « gendelettre » qui, prisonnier de sa réputation, a dû, pour la garder, garder aussi le masque de ses premières outrances [1]. Encore ces interprétations valaient-elles la peine d'être discutées. Et pour les écarter, ne faudrait-il pas montrer qu'on peut lever les contradictions, qu'il y a un système dans Rousseau et qu'au fond s'accordent des choses qui paraissent s'opposer : non seulement l'individualisme et le socialisme, mais l'état de nature et l'état social, les bienfaits et les méfaits de la raison, l'éducation d'Emile et celle des enfants de Pologne? On serait amené à dire précisément si l'état de nature est placé par Rousseau dans le passé ou dans l'avenir, à expliquer en tous cas que ce n'est pas un état de bestialité ou de barbarie : la lettre à M. de Beaumont définit une condition naturelle où les lumières étaient encore d'accord avec la conscience et la raison instinctive. Car tout est là, et tout le mal vient des artifices, j'allais dire du péché originel, de la prévoyance, de l'amour-propre, etc. C'est ce qui, en dehors des ressentiments personnels, sépare Rousseau des philosophes. Et il y a une société naturelle parfaitement bonne, mais qui n'est plus possible. L'éducation naturelle n'est pas non plus possible dans la société dépravée qui est la nôtre; mais Émile n'est pas élevé pour vivre en sauvage, en solitaire même avec Sophie. Il est élevé, le V[e] livre le montre bien, pour une société qui sera celle du *Contrat*. Car, si nous ne pouvons retrouver la société de la nature, nous pouvons l'imiter dans une société *instituée* dont les lois auront autant que possible la rigueur inviolable de celles de la nature.

Je n'ai voulu qu'indiquer ces difficultés et ce qui m'en paraît être la solution. Mais, je le répète, M. Fabre se propose moins de résoudre objectivement ces problèmes de fond pour reconstituer chacun de ces systèmes en lui-même que de montrer leur tendance, leur poussée commune, et d'en tirer un enseignement pratique. Que l'on adopte ou non sur chacun d'eux son interprétation, souvent fort plausible et souvent discutable, qu'on partage ou non ses indignations et son optimisme, on ne devra pas moins rendre hommage à l'effort de cette vaste enquête, à l'intérêt de cet ample panorama d'idées, enfin à la tenue littéraire et au mouvement de ce style où l'on reconnaît l'orateur, et l'apôtre, mais aussi l'humaniste qui sait défendre contre Condorcet les humanités et les lettres anciennes.

C. C.

---

1. Voir Espinas, *Revue internationale de l'Enseignement*, 1896.

Le Drame en France au XVIII[e] siècle, par F. Gaiffe. — Un volume in-8°, orné de 16 planches hors texte en phototypie. Paris, A. Colin.

Le drame français au XVIII[e] siècle n'avait pas encore été l'objet d'une étude d'ensemble; l'intéressante thèse de M. Gaiffe nous en présente un tableau complet, clair et définitif. Étudié successivement dans ses origines littéraires ou sociales, nationales ou étrangères, dans ses rapports avec les idées et les mœurs du temps, dans son évolution et sa constitution organiques, dans les thèmes d'inspiration, dans son expression des sentiments et des milieux, enfin dans sa technique, le drame apparaît, entre les deux dates extrêmes que l'auteur s'est fixées pour limites, 1757 à 1791, comme l'un des efforts les plus originaux qu'ait tentés notre théâtre pour se renouveler.

Mais si l'effort fut considérable et digne d'attention, la réalisation fut souvent médiocre et quelquefois piteuse. Il importait de l'établir. En dressant nettement, sans parti pris et sans indulgence, le bilan des tentatives heureuses, des essais avortés, des gains et des pertes, M. G. arrive à un résultat, qui pouvait être prévu, mais qui n'est ni décevant, ni vain pour la critique impartiale. Au point de vue littéraire, et si l'on met à part quatre ou cinq œuvres de premier rang, le drame du XVIII[e] siècle risque fort de demeurer un chapitre négligeable dans l'histoire des lettres françaises; mais l'invention dramatique, la technique théâtrale et la réalisation scénique ont dû à cette tentative persévérante quelques précieuses conquêtes; en ce sens, le drame a contribué à affranchir notre théâtre des formules surannées et à l'orienter dans une voie que d'autres écrivains, mieux doués ou plus heureux, rendront féconde.

Recherchant les origines du drame, M. G. a fort heureusement déterminé la part des influences successives de la tragédie voltairienne, de la comédie morale ou larmoyante, des littératures étrangères, surtout anglaise et allemande, enfin des théories philosophiques ou sociales. Si les œuvres ou les idées de Voltaire, de Crébillon, de Destouches et de La Chaussée, en brisant les limites trop étroites qui enserraient et séparaient l'un de l'autre les deux genres classiques, ont ouvert la voie au genre nouveau, si l'exemple lointain de Shakespeare, ou celui, plus immédiat, de Goldoni, de Fielding, de Richardson, de Lessing, de Gœthe et de Schiller, lui ont inspiré plus d'un sujet et plus d'une audace, il faut reconnaître que le drame a dû à la puissance du parti philosophique son opiniâtre vitalité, sinon ses plus légitimes succès. Le drame apparaît essentiellement, à travers l'excellente analyse de M. G., comme « un genre nouveau créé par les philosophes pour attendrir et moraliser la bourgeoisie et le peuple, en leur présentant un tableau touchant de leurs propres aventures et de leur propre milieu ». S'il a pris et gardé sa place sur notre théâtre, malgré la résistance souvent acharnée de la censure, des

acteurs, des journaux, des confrères et du public, c'est à Diderot, et à Diderot théoricien et philosophe, qu'il a dû sa victoire.

M. G. retrace ensuite l'histoire du genre qu'il divise en trois périodes, de la publication à la représentation du *Fils naturel* (1757-1771), de la représentation du *Fils naturel* à la transformation de la Comédie-Italienne (1771-1780), de la transformation de la Comédie-Italienne à la proclamation de la liberté des théâtres (1780-1791). Nous ne suivrons pas l'auteur dans le détail de cet exposé très méthodique, au cours duquel il s'est attaché à montrer avec beaucoup de clarté comment le genre de chaque scène influe sur le caractère des œuvres représentées, et comment la nature du drame, suivant qu'il passe du Théâtre-Français au Théâtre-Italien, aux théâtres du boulevard ou de la province, subit les exigences du répertoire et des traditions. M. G. au cours de son étude, n'énumère pas moins de trois cent soixante pièces, drames, comédies, opéras-comiques ou même parodies. De cette production considérable, quelques œuvres seulement ont survécu, et quand on aura cité les noms de Diderot, de Sedaine, de Florian, de Collé et de Mercier, on sera bien près d'avoir rendu toute justice à cette période de notre histoire dramatique.

Si les pièces intéressantes ne sont pas moins rares que les auteurs de talent, la matière même du drame est souvent bien peu vivante. Les caractères y sont sacrifiés aux conditions; la peinture des sentiments, conventionnelle et déclamatoire, s'embarrasse à plaisir dans les complications romanesques ou pathétiques, destinées à émouvoir la sensibilité du spectateur. C'est déjà, avec plus de candeur et de timidité, la passion romantique, fatale et exaspérée, chez des héros vertueux et persécutés. Cette psychologie rudimentaire ne vaut guère mieux que la froide galanterie que les fervents du drame reprochaient au théâtre classique. Mais la plus grande préoccupation des auteurs est de transformer la scène en tribune et de faire entendre au public, sous le couvert de l'intrigue, de touchantes leçons, où les idées philosophiques et sociales les plus en vogue trouvent leur place : bonté foncière de la nature humaine et dangers de la civilisation, pitié pour les faibles et les opprimés, revendications féministes, éloge du commerce et guerre au fanatisme, voilà quelques-uns des thèmes familiers aux dramaturges et les sujets les plus ordinaires de leurs conférences dialoguées. Ce souci de propagande nuit, par une conséquence naturelle, à la représentation exacte des milieux sociaux et historiques; voilà pourquoi le drame, parmi tant d'essais neufs et hardis, n'aboutit, en mettant à la scène les professions bourgeoises, les paysans, les ouvriers, ou les personnages populaires de l'histoire, qu'à un pittoresque superficiel et naïf, sans vérité ni couleur.

C'est dans la forme du drame qu'on trouvera, à l'actif du genre nouveau, le plus d'innovations intéressantes. Certes, les plus audacieux dramaturges se montrent encore bien timides quand il s'agit de secouer la tyrannie des règles classiques; leur style, en dépit de

quelques emprunts heureux au langage familier et populaire, au vocabulaire technique des métiers, reste souvent aussi déclamatoire et aussi faux que celui des plus mauvaises tragédies du temps. Mais par une suite d'efforts persévérants et heureux, Diderot et ses émules sont arrivés à donner au costume théâtral plus de sobriété et d'exactitude, au décor plus de vraisemblance, au jeu des acteurs plus de naturel. Déjà perce obscurément, dans les meilleurs drames du XVIIIe siècle, ce principe qui sera à la base de notre rénovation dramatique, l'illusion de la vie par le mouvement.

Comme le constate M. G. au terme de sa remarquable étude, ce n'est pas au drame romantique, malgré de trompeuses apparences, que le drame du XVIIIe siècle a ouvert la voie; c'est au mélodrame. Aussi une étude du mélodrame ferait-elle tout naturellement suite à cette thèse. Nous y retrouverions, avec des préoccupations analogues et un style souvent identique, les mêmes personnages, types réels, se mouvant dans un même milieu, monde de convention.

C'est l'intérêt, très réel et très important, du livre de M. G. que d'avoir établi cette parenté, et d'avoir nettement fixé, dans cette étape essentielle, la continuité de notre histoire dramatique. Présenté avec un plan rigoureux, écrit dans une forme vivante et pittoresque, illustré de reproductions documentaires intéressantes, cet ouvrage n'offre pas seulement une lecture agréable : grâce à l'abondance de la documentation et des notes, grâce aussi à un copieux index des drames et à l'index des noms propres cités, il est un précieux instrument de travail.

E. MAYNIAL.

Paroles d'Officier aux instituteurs, par le Capitaine Charles Jacob. 1 vol. in-16, Paris, Librairie Chapelot, 1910.

Ce livre n'est que le développement d'une conférence faite dans une école normale, et pourtant c'est un vrai livre, où quelques-uns des problèmes de la paix et de la guerre sont traités avec ampleur. Les importants principes qui y sont exposés ne nous paraissent même appeler qu'un petit nombre de réserves : nous les indiquerons tout d'abord, pour n'avoir plus ensuite à ménager notre approbation.

Des diverses thèses que soutient l'auteur, une seule à vrai dire nous semble prêter à la critique : c'est lorsqu'il prétend que la guerre restera toujours non-seulement une inéluctable « nécessité », mais la source de « très grands avantages matériels et moraux [1] ». Notre capitaine n'ignore pas les arguments qu'on peut lui opposer, il les présente lui-même avec force; mais à l'objection que la guerre, loi souveraine du passé, pourrait n'être plus celle des temps futurs, ni même de l'humanité actuelle, il croit fournir une réponse suffisante en déclarant « qu'on n'aiguille pas le convoi du progrès dans une

1. P. 23.

autre direction; qu'une loi naturelle n'est pas une ligne capricieuse, mais une ligne droite; qu'elle s'allonge par les deux bouts dans le sens d'un axe unique [1] ». Cependant cette conception géométrique des destinées humaines est-elle scientifique ? Comment ne pas reconnaître que depuis les origines de l'histoire jusqu'à nos jours, il s'est accompli, malgré bien des arrêts et bien des retours, une évolution, et que les luttes meurtrières d'hommes contre hommes ont été, dans l'ensemble du monde, progressivement diminuant de fréquence, et décroissant en férocité ? La suppression de la guerre ne serait donc point un miracle : c'est un fait qui entre au contraire dans l'ordre des prévisions légitimes.

Si les guerres venaient à cesser, reprend notre auteur, ce serait sans doute tant pis; car la guerre est un moindre mal; c'est une maladie peut-être, mais la non-guerre c'est la mort [2]. Et il croit triompher en nous traçant un brillant tableau des combats glorieux qui ont servi la civilisation. Certes il a raison de demander qu'on ne retranche point des annales de l'humanité l'histoire-bataille [3]; il a raison d'affirmer qu'un peuple qui, par amour de la paix, renonce à maintenir ses droits, est un peuple abâtardi qui ne saurait désormais rien produire de grand [4], et que le progrès s'est maintes fois, jusqu'à l'époque contemporaine, réalisé par la guerre. Mais la question est de savoir s'il n'aurait pu s'accomplir autrement, à moins de frais, et sans un tel débordement de haines. — Et c'est commettre encore une confusion d'idées, que d'alléguer, pour défendre la guerre, la fécondité de la douleur et de l'effort [5]. Il est une lutte en effet que l'homme ne saurait déserter sans déchoir : c'est la lutte contre les forces ennemies de la nature. Mais celle-là amène les hommes à s'associer, à s'entr'aider, non pas à s'entre-tuer. Peut-être faut-il en outre que, pour se perfectionner, ils cherchent à se dépasser les uns les autres : mais que de formes cette utile émulation ne peut-elle revêtir ? La concurrence économique, les rivalités diplomatiques, voire intellectuelles, entre les États — et au sein des États la lutte pacifique contre les vices de l'ordre social — n'offrent-elles pas à l'humanité des « avantages moraux et matériels » supérieurs à ceux que peut lui procurer la guerre cruelle et destructrice [6] ?

---

1. P. 28-29.
2. P. 23. Cf. p. 155 : La guerre est « la plus grande loi d'hygiène sociale ».
3. P. 83.
4. P. 87.
5. P. 73.
6. La Chine, dit quelque part (p. 54) le capitaine Jacob, n'a pas progressé parce qu'il lui « a manqué d'être obligée de se battre ». Non; l'auteur lui-même dit beaucoup plus justement ailleurs (p. 51) : « parce que les circonstances ne l'ont pas obligée à se mêler au mouvement fiévreux du monde ». Il est des fièvres plus salutaires que celles de la mêlée et du carnage.

Mais nous avons hâte d'entrer avec notre auteur dans la polémique qu'il engage contre les doctrines antimilitaristes et qui constitue le fond de son livre. Désormais nous n'aurons plus guère qu'à le louer. Avec quelle ardeur il dissipe les équivoques de ses adversaires supposés; avec quelle chaleur convaincante il présente les raisons du bon sens! « Quelle responsabilité... pour celui qui n'a travaillé que pour énerver les muscles et démoraliser les cœurs!... Ce doux apôtre, c'est la paix qu'il veut; il la veut à tout prix. . Insensé qui ne voit point qu'il pousse justement son pays vers la guerre, vers la mort! — Il s'écriera, après le désastre : Que de larmes, que de sang! je l'avais pourtant bien dit : Vive la paix; désarmez, pas de guerre! — Les vaincus pourront se tourner vers lui, ils pourront lui dire : Voilà votre œuvre! La guerre, c'est vous, c'est vous seul qui l'avez déclarée; car c'est vous qui l'avez rendue fatale[1] ». Et quand l'antimilitarisme aurait tué la France, il n'aurait pas tué la guerre[2]. Le conquérant qui nous aurait subjugués, pour défendre sa proie contre d'autres envahisseurs, n'aurait rien de plus pressé que d'enrôler sous ses propres drapeaux le peuple conquis[3]. Crier : A bas la caserne française! n'est-ce pas un peu comme si l'on criait : Vive la caserne prussienne?

On abuse de l'histoire quand on prétend que l'exemple des volontaires de 1792 démontre la supériorité des milices sur les troupes régulières. Les armées de la Révolution furent des armées nationales, et celles qu'elle eut à combattre n'en étaient point : en dépit de cette supériorité décisive (dont nous ne possédons plus le privilège), il fallut deux ans d'entraînement pour que les soldats-citoyens de la nouvelle France devinssent capables de vaincre, à nombre égal, les professionnels de l'ancienne Europe[4]. — La Révolution française fut essentiellement un mouvemement patriotique : « Nul n'est autorisé à se proclamer petit-fils de la Révolution et citoyen de la troisième République, si, capable de porter les armes, il n'est pas disposé à être un très bon soldat de la France[5] ». — Le service militaire universel n'est point une invention de notre âge : les cités antiques à leur belle époque et les premiers temps du moyen âge l'ont également connu : « C'est de la féodalité, c'est des armées de métier que date vraisemblablement l'antagonisme entre l'élément civil et l'élément militaire[6]. » La Révolution l'a fait cesser en donnant à tous les mêmes droits, en imposant à tous les mêmes devoirs qu'aux ci-devant nobles. Les femmes seules ont toujours été dispensées de cet impôt du sang : mais la nature leur impose de plus lourds sacrifices. « Et ce qui pour

1. P. 119-120.
2. P. 83.
3. P. 127-128.
4. P. 248-250.
5. P. 233.
6. P. 194.

les femmes est l'équivalent du devoir militaire, c'est intégralement et au péril de leur vie qu'elles l'accomplissent, elles, dès le temps de paix, en donnant le jour à des enfants, et en continuant, pendant des mois et des années, de les mettre un peu au monde chaque jour à force de soins[1] ». Honte à l'homme qui recule devant l'accomplissement du premier des devoirs civiques, comme à la femme qui refuserait d'accepter les souffrances et les charges de la maternité!

Cette brève analyse, où nous nous sommes bornés à signaler les pages les plus originales de cet ouvrage généreux, ne saurait donner une idée de l'éloquente sincérité qui l'anime, ni des vastes connaissances dont il témoigne. Quelques considérations historiques un peu aventureuses, un certain abus des termes philosophiques, sont de légères imperfections qui ne le gâtent point. Il est écrit d'un style simple, franc, souvent ingénieux ou ému, toujours vif et coloré, qui commande l'attention et gagne la sympathie. C'est un livre bien fait, et qui fera du bien.

GEORGES WEULERSSE.

❦

Notes sur l'instruction primaire en Alsace pendant la Révolution, par R. Reuss, Paris et Nancy, Berger-Levrault.

L'érudite monographie que vient de publier, pour le plus grand profit de tous ceux qu'intéresse l'histoire de l'enseignement, l'ancien bibliothécaire de Strasbourg, nous fait connaître, d'après des documents de premier ordre, jusqu'à quel point l'œuvre scolaire de la Révolution, si importante au point de vue théorique, a été réalisée en fait dans une province frontière.

M. Reuss montre tout d'abord en quel état lamentable se trouvait en Alsace l'instruction primaire au moment où éclata la Révolution, tant à cause du défaut de fréquentation suivie des classes, que de la médiocrité des maîtres et de l'indigence des programmes, où le catéchisme tenait une place exorbitante. L'enseignement élémentaire était en effet considéré dans cette province, comme partout ailleurs, et aussi bien par les luthériens que par les catholiques, comme rentrant dans les attributions de l'Église.

Aussi les querelles religieuses particulièrement vives, que suscita en Alsace, durant les premières années de la Révolution, la Constitution civile du clergé arrêtèrent-elles presque complètement le fonctionnement, déjà si imparfait, des écoles. Les instituteurs favorables aux prêtres réfractaires avaient toutes les sympathies des populations rurales catholiques, mais ils étaient l'objet des rigueurs de l'administration. Les instituteurs « patriotes », ralliés au clergé constitutionnel, étaient en butte à des persécutions de toute sorte dont les défendait mal la protection lointaine des autorités centrales. La confusion était portée à son comble par ce fait, qu'en réalité il n'existait

1. P. 318.

plus aucune législation scolaire, bien qu'en droit l'ancien régime persistât trois ans après le début de la Révolution.

La Constituante et la Législative avaient bien préparé des projets de réforme scolaire; mais elles n'avaient pu trouver le temps de les voter. La Convention, au contraire, fort préoccupée d'organiser sur des bases nouvelles l'instruction publique, élabora plusieurs textes législatifs qu'elle fit succéder les uns aux autres assez rapidement.

Ces décrets de la Convention furent surtout des affirmations de principe, l'assemblée s'en remettant du soin d'assurer leur exécution sur les autorités départementales. Aussi ne reçurent-ils qu'une application fort restreinte, — en Alsace du moins, où les circonstances étaient, il est vrai, des plus défavorables. Plus qu'ailleurs peut-être on manquait à la fois d'hommes et d'argent. La plupart des anciens instituteurs étaient en effet écartés de leurs fonctions par les nouveaux textes; le Gouvernement ne fournissant d'autre part aucun fonds, il était bien difficile de trouver les ressources nécessaires dans un pays épuisé par la guerre et l'invasion. En outre les efforts des autorités départementales se heurtaient à l'inertie des administrations locales et à l'hostilité des populations dociles aux suggestions des réfractaires. Les résultats furent peu brillants; ainsi, en exécution de la loi du 3 brumaire an IV, les 623 communes du département du Bas-Rhin avaient été groupées en 136 arrondissements scolaires ayant chacun une école : il ne fut pas possible de trouver tous les instituteurs nécessaires!

D'ailleurs, depuis le 9 thermidor et surtout à partir de la loi du 27 brumaire an III, lorsque la rigueur des exclusions prononcées contre certaines catégories d'individus se fût progressivement relâchée, on vit s'ouvrir en masse des écoles privées, reconstituées avec l'ancien personnel des maîtres paroissiaux. Ces écoles firent, pendant tout le Directoire, une rude concurrence à celles qui avaient l'appui du Gouvernement et il se produisit alors, en maint endroit, une véritable lutte scolaire qui par les procédés employés fait songer à certains événements récents.

Sous le Consulat on revient « aux traditions et aux pratiques de l'ancien régime perfectionnées par rapport à un système administratif plus moderne ». L'instruction primaire retombe à la charge exclusive des familles et des communes et l'école redevient la chose des ministres de l'un ou de l'autre culte exercé en Alsace.

Ainsi malgré tant d'efforts et de luttes, c'est à « la faillite », ainsi que l'écrit M. Reuss, qu'aboutit la Révolution en ce qui concerne l'école primaire; l'auteur borne rigoureusement ses conclusions à la région qu'il a étudiée, mais il est permis de supposer qu'elles s'appliqueraient partout où les circonstances furent pareillement défavorables. Souhaitons donc que beaucoup de travailleurs soient tentés par l'exemple que vient de donner le savant professeur de l'école des Hautes-Études et que bientôt un grand nombre de livres

aussi solidement documentés que le sien nous permettent de connaître avec précision l'histoire de l'enseignement primaire en France pendant la Révolution.

J. L.

L'Aéroplane étudié et calculé par les mathématiques élémentaires, par le capitaine du génie Duchêne, 1910, in 8° avec 113 figures, à la librairie militaire, R. Chapelot et Cie.

Écrire à l'usage des personnes possédant une bonne instruction moyenne un livre dont la lecture permette, avec la seule aide des mathématiques et de la mécanique élémentaires, de serrer de près une question d'une passionnante actualité et de la chiffrer, c'est-à-dire de calculer, au moins approximativement, par l'usage d'un minimum de formules, les éléments du vol de l'aéroplane en raison de ses données de construction, tel a été le but que s'est proposé l'auteur, et c'est ainsi qu'il le définit presque textuellement dans un avant-propos dont la sincérité, d'une discrétion un peu sévère, se garde soigneusement de toute promesse fallacieuse.

Au surplus la modestie de l'auteur ne nous laisse pas ignorer qu'il a surtout classé, agencé des matériaux que lui ont fournis des travaux connus des spécialistes et en particulier les remarquables études de M. Soreau et aussi celles des capitaines Ferber, Pagezy et Etévé.

Mais, par le souci de l'unité du livre dans la clarté et la simplicité, par la sûreté de la méthode, adaptée à un objet bien déterminé, M. Duchêne a fait œuvre originale et vraiment utile.

La première partie du volume, notamment, qui traite du vol horizontal de l'aéroplane en air calme, présente dans un ordre très heureux l'étude des questions de vitesse, traction, puissance motrice : elle fait apparaître avec une netteté saisissante des liaisons qui, chez un appareil donné, fixent à ces grandeurs des valeurs invariables, si l'angle d'attaque de la voiture reste le même ; elle conduit sans fatigue à des explications et à des observations d'un très vif intérêt le lecteur le moins familiarisé avec les considérations habituelles à la recherche des problèmes élémentaires de mécanique. Ce lecteur novice, ou ce profane, trouvera-t-il plus ardu l'examen des conditions d'équilibre et de stabilité de l'aéroplane, en air calme ou en air agité, dans un vol rectiligne ou dans un virage ? Je serais surpris que l'effort supplémentaire demandé à sa bonne volonté lui parût trop pénible : il sera guidé par un résumé des notions théoriques de mécanique utilisées dans l'ouvrage ; il sera encouragé et soutenu par le plaisir déjà éprouvé et qui ne cessera de se renouveler, aux conclusions pratiques de chaque chapitre ; il aura pris confiance à dégager lui-même tel ou tel résultat de calculs dont il se sera vite assimilé les raisonnements et les opérations. Et le bénéfice qu'il aura retiré de sa lecture dépassera peut-être les satisfactions immédiates d'une curiosité actuelle et d'un exercice intelligent : combien, parmi nos écoliers et

même nos anciens écoliers, attendent encore la révélation d'une science d'abord facile, de commerce agréable, complaisante à des applications qui ne les laissent pas indifférents! Au surplus les personnes d'une culture scientifique plus développée, par exemple les maîtres sollicités par les interrogations de leurs élèves ou par le désir d'exposer clairement d'attachantes questions, apprécieront les ressources variées d'un livre destiné à assurer une initiative, à la fois solide et pénétrante, et à faciliter l'étude d'ouvrages d'un niveau plus élevé et envisageant, dans toute sa complexité, tel ou tel des problèmes multiples qui se rattachent à l'aviation.

A. G.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
Louis Chuit.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME LVII

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Bibliographie.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.